Paed. o. 17a/3

# Grundſätze
der
# Erziehung und des Unterrichts
für
Eltern Hauslehrer und Schulmänner.

Von

D. August Hermann Niemeyer.

Dritter Theil.

Nachträge und Zuſätze.

Halle, bey dem Verfaſſer
und in Commiſſion der Waiſenhaus-Buchhandlung. 1806.

Dr. Haupt

BIBLIOTHECA
CIVITATIS
BAMBERGENSIS

## Vorrede
### für die Beſitzer der dritten und vierten Ausgabe des erſten und zweyten Theils.

Das neunzehnte Jahrhundert ſcheint den Namen des pädagogiſchen nicht weniger als das vorige verdienen zu wollen. Es hat ſich ſchon in ſeinem erſten Luſtrum auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts ein neues Leben geregt, welches mit dem todten Mechanismus, der noch ſo vielen Eltern und Schulmännern genügt, in einem höchſt erfreulichen Contraſt ſteht. Nicht minder erfreulich iſt das Intereſſe, welches von den verſchiedenſten Ständen, auf den verſchiedenſten Culturſtufen, und — was am wenigſten zu erwarten war — von Perſonen, deren pädagogiſche Theorien weit aus einander lagen, an ſo manchen Erſcheinungen des Tages genommen iſt, vor welchen nur Einzelne mit jener vornehmen Gleichgültigkeit und kalten Verachtung vorübergegangen ſind, womit ſie alles, was auf Menſchenbildung und Menſchenveredlung durch Erziehung abzweckt, zu betrachten gewohnt ſind.

Wer möchte behaupten, daß von allen den neueren Verſuchen, entweder die Pädagogik und Didaktik auf noch feſtere Principien zurückzuführen, oder in ihrer Behandlung einen richtigeren Weg einzuſchlagen, oder dem Unterricht neue Methoden vorzuzeichnen, augenblicklich nichts als reiner Gewinn zu erwarten ſey? Aber ſicher darf man darauf rechnen, daß man früher oder ſpäter, was darin Wahr und Gut iſt, anerkennen, und daß ein künftiges Geſchlecht die Früchte davon erndten werde.

Inſonderheit läßt dieß die erneuerte Reviſion der Unterrichtsmethoden hoffen, welche ſchon dadurch, daß ſie zu einer

gewiſſen Einfachheit und Gründlichkeit der alten Zeit zurückführt, der Oberflächigkeit und Seichtigkeit immer kräftiger entgegenarbeitet, welche durch ſo viele — im Grunde, weil ſie verderblich ſind, höchſt unphilanthropiſche — Erleichterungsmittel, eine Zeit lang herrſchend geworden war.

Weniger Gewinn für das Praktiſche und kaum für die Wiſſenſchaft ſelbſt, möchten die Unterſuchungen gewähren, bey welchen man viel mehr um leere Formeln, als um Sachen zu ſtreiten ſcheint, und nur zu oft in neuen ſchwerfälligen Terminologien und Deductionen, nichts anders, oder vielleicht etwas Unbrauchbareres giebt, als was wir ſchon längſt gehabt und benutzt haben.

Ich muß mich beſtimmter hierüber erklären, um nicht aufs neue mißverſtanden zu werden.

Wer möchte wohl im Ernſt irgend einen redlichen Verſuch, in irgend eine Wiſſenſchaft tiefer einzudringen, und den letzten Gründen derſelben ſo ernſt und ſtreng, als es nur immer die Natur der Sache leidet, nachzuforſchen, gering ſchätzen, oder ihn, ſelbſt wenn er mißlingen ſollte, für verlohren halten? Wer möchte auch die Pädagogik davon ausnehmen wollen? Wenn ich in einer früheren Vorrede der Meinung war, es ſey nicht rathſam, zu raſch neue Syſteme anzukündigen, großſprecheriſch von einzig möglichen und tauglichen Methoden zu reden, alles was vorher geſchehen iſt, wegwerfend zu behandeln, oft ohne es gehörig zu kennen, oder nur im geringſten ſeine beſſeren Einſichten durch die Anwendung bewährt zu haben: ſo kann ich dieß auch jetzt noch nicht zurücknehmen, und weiß, daß ich die Stimmen derer, die mit den Schwierigkeiten der Sache und den Phänomenen des Tages bekannt ſind, auf meiner Seite habe. Beſcheidenheit und Achtung gegen jedes Verdienſt, ſcheint mir ſo weſentlich zu dem Charakter eines wahren Philoſophen zu gehören, und mit der Innigkeit der eignen Ueberzeugung ſo verträglich zu ſeyn, daß ich fürchte, durch ſo manche Art unſers itzigen Philoſophirens werde der Wiſſenſchaft ſo wenig als

der Bildung der Anfänger zu künftigen Gelehrten ein Dienſt geleiſtet, und man mache durch jede Großſprecherey ſelbſt das Gute verdächtig, dem man Freunde gewinnen möchte. Bey vielen philoſophiſchen und philoſophiſch-pädagogiſchen Streifzügen, ſcheint es auch nicht ſowohl auf Entdeckung und Eroberung neuer Reiche der Wahrheit, als auf einen Vertilgungskrieg abgeſehen zu ſeyn, wodurch man ſich zum Alleinherrſcher zu erheben hofft, ohne zu ahnden, wie bald auch dieſer Alleinherrſchaft die Stunde ſchlagen werde.

Eben ſo wenig möchte die ſchnöde Verachtung der Erfahrung überhaupt, vorzüglich aber da, wo von einem praktiſchen Geſchäft die Rede iſt, von heilſamen Folgen ſeyn. Auch dieſe gehört zu dem Ton und zu den Mißverſtändniſſen der Zeit. Ich ehre den tiefen Forſchungsgeiſt, der in das Innere der Natur zu dringen und ſich ſelbſt über die Sphäre des Empiriſchen zu erheben ſtrebt auch da, wo ſeine Beſtrebungen vielleicht zu kühn ſind, und lerne von ihm dankbar, ſo bald ich ihn faſſen kann. Aber unbelohnt und ermüdet komme ich von Schriften zurück, in welchen ich nur den Wiederhall irgend eines neuen Syſtems vernehme, und durch ein ödes Labyrinth von Philoſophemen geführt, beym Ausgange mich um nichts weiter gebracht, und in der fröhlichſten Hoffnung getäuſcht fühle, nun endlich zu dem Wahren, das bis dahin noch keinem Einzigen offenbar geworden ſeyn ſoll, zu gelangen. Wenn ich denn daneben auch wohl in der Wirklichkeit wahrnehme, wie untauglich mancher junge Mann, der aus den Höhen der Speculation ſich zu dem Praktiſchen herabzulaſſen gedrungen fühlt, für das Geſchäft ſelbſt iſt, ſo komme ich doch wieder auf die leidige Erfahrung zurück, und meyne, in ihrer Schule ſey für den, der neben den nöthigen Kenntniſſen, mit einem praktiſchen Verſtande und einem geübten Beobachtungsgeiſt verſehen iſt, immer das meiſte zu lernen. Hiebey iſt nie die Erfahrung eines Einzelnen, ſondern die Erfahrung der ganzen Vorzeit gemeint, welche dem praktiſchen Pädagogen gerade ſo, wie dem praktiſchen Arzt zu ſtatten kommt, und an die ſich einer wie der andre

ſelbſt dann gern hält, wenn er in der Speculation eine ganz abweichende Theorie verfolgt *).

Hiemit will ich indeß auf keine Weiſe leugnen, daß die Pädagogik und Didaktik nicht nach einer weit ſtrengeren philoſophiſchen Methode behandelt werden könne, als in dieſer Schrift geſchehen iſt. Zwar ſcheint auch mir, wie mehreren — gewiß gegen wiſſenſchaftliche Strenge nicht gleichgültigen — Gelehrten, die ſtreng wiſſenſchaftliche Form, die einige verſucht oder vorbereitet haben, zumal jetzt, bey dem ſteten Wechſel der Philoſophie des Tages, von keinem erheblichen Nutzen zu ſeyn. Wie indeß alle Theile der Philoſophie, z. B. die Pſychologie, die Moral, die Aeſthetik, die Naturwiſſenſchaft, bald mehr transcendental, bald mehr populär behandelt werden können, ſo kann es ohnſtreitig auch die Pädagogik und Didaktik. Aber beyde Methoden in einem und demſelben Werk zu verbinden, iſt zweckwidrig, und hat die Folge, daß eine Claſſe von Leſern immer unbefriedigt bleibt. Selbſt manche neuere pädagogiſche Schriften von nicht gemeinem Werth, würden für die Claſſe von Leſern, auf die ſie doch berechnet ſind, lehrreicher werden, wenn die Verfaſſer genug Selbſtverleugnung gehabt hätten, das wegzuſchneiden, was an ſich vortrefflich ſeyn und den ſpeculirenden Pädagogiker gar ſehr intereſſiren kann, aber immer zu metaphyſiſch und ſchulmäßig bleibt, um auch den Fähigkeiten derer, die nicht ſtreng wiſſenſchaftlich gebildet ſind, angemeſſen zu bleiben.

Für welchen Zweck dieſe Schrift ausgearbeitet ward, darüber glaubte ich mich in den Vorreden zu den früheren Ausgaben hinlänglich erklärt zu haben, um den Maaßſtab der Beurtheilung zu geben. Ich will hier nur das Weſentliche wiederholen. Sie war zunächſt zu einem Handbuch für El-

*) Dieſe Erklärung wird auch Hr. Herbarts Zweifel an dem Werth der Erfahrung in ſeiner Allgemeinen Pädagogik S. 10 ff. erledigen. Ich bedaure, erſt kurz vor der Beendigung des Drucks dieſe — an eigenthümlichen Anſichten ſo reiche, mit einem echt philoſophiſchen Geiſt abgefaßte — Erziehungsſchrift erhalten zu haben, um ihr früher meine Aufmerkſamkeit und meine Achtung beweiſen zu können.

tern und ihre Erziehungsgehülfen beſtimmt, um ſie mit ihren Verhältniſſen, Geſchäften und Pflichten näher bekannt zu machen. In der dritten Ausgabe erweiterte ſich der Plan, und umfaßte zugleich das öffentliche Schulweſen. Was ſich mir in einer vieljährigen Beſchäftigung mit Erziehung und Unterricht, ſowohl in häuslichen als öffentlichen Verhältniſſen, als das Bewährteſte empfohlen, und wodurch ſich in mir gewiſſe Grundſätze gebildet hatten, wünſchte ich andern nützlich zu machen. Dabey wollte ich zugleich das, was die anerkannteſten Pädagogen älterer und neuerer Zeit theils vorgeſchlagen, theils als Reſultate ihrer längeren Erfahrungen aufgeſtellt, durch eine natürliche Anordnung der Materien zur leichteren Ueberſicht bringen, und eine Prüfung deſſelben durch Hinweiſung auf ihre Schriften veranlaſſen. Denn daß wir bisher — wie hie und da verlauten will — von Erziehung noch ſo gut als gar nichts gewußt, und alles erſt von einem neuen Licht, das uns verheißen wird, zu erwarten haben, davon konnte ich mich eben ſo wenig überzeugen, als von dem Vorgeben, daß bis dahin unſer elementariſches und höheres Schulweſen durchaus im Argen gelegen habe.

Nach der Idee eines praktiſchen Handbuchs, die ich nicht aus dem Auge verlieren durfte, würden gewiſſe tiefer gehende Unterſuchungen über die letzten Gründe mancher Methoden und Erziehungsregeln, hier nicht an ihrer Stelle geweſen ſeyn. Ohnehin ſind Pädagogik und Didaktik an ſich abgeleitete Wiſſenſchaften. Wenn daher nicht alle Grenzen verrückt werden ſollen, ſo muß vieles, worauf ſie ſich gründen, aus andern Wiſſenſchaften, z. B. aus der Anthropologie, Pſychologie, Moral, als bekannt vorausgeſetzt werden. Denn wollten wir, nach der Methode mancher Schriftſteller, alle Unterſuchungen bey den erſten Elementen anfangen, ſo weiß ich nicht, wo wir enden ſollten. Dann müßte jede Erziehungsſchrift zugleich die ganze Naturlehre des Menſchen, die ganze Kritik der reinen und praktiſchen Vernunft, ſo wie der Urtheilskraft, die ganze Moral, und was nicht alles mehr? in ſich ſchließen. Um Regeln für den Sprachunterricht aufzuſtellen, müßte man die allgemeine Grammatik voranſchicken;

um die Methode des geographiſchen, des hiſtoriſchen, des Religionsunterrichts zu zeigen, müßte man zuvor die Materialien deſſelben abhandeln; um die Köpfe der Zöglinge prüfen zu lehren, dürfte auch eine Kritik aller vorhandnen Theorieen nicht fehlen, und wie könnte eine ſolche Kritik verſtändlich ſeyn, wenn ihr nicht die Theorieen ſelbſt vorangegangen wären? So würde aus einem Werk über Erziehung und Unterricht zuletzt eine Encyklopädie aller Wiſſenſchaften werden.

Um daher alle zweckwidrige Weitläuftigkeit zu vermeiden, verwies ich oft, wo ich nur Reſultate geben konnte, auf diejenigen tiefer gehenden Unterſuchungen zurück, welche mir die vorzüglichſten ſchienen. Und da ich zuweilen auch der verſchiedenen Anſichten erwähnte und entgegengeſetzte Methoden verglich, ſo war es natürlich, auch Schriftſteller zu nennen, deren Grundſätze nichts weniger als übereinſtimmend ſind.

Wenn ich übrigens ein Handbuch für Eltern, Erzieher und Schulmänner zu liefern wünſchte, das ſie in ihren Geſchäft orientirte, ſo hatte ich dabey immer die Claſſe ſolcher Leſer im Auge, die eine gelehrte Bildung genoſſen haben, und denen gewiſſe Anordnungen der Materien, ſo wie gewiſſe Kunſtausdrücke geläufig ſeyn müſſen. Ich ſchrieb nicht für Ungelehrte; auch zunächſt nicht für Mütter, denen wenigſtens ein großer Theil deſſen, was mein Plan umfaßte, in ihrer eigenthümlichen Sphäre unbrauchbar ſeyn würde. Indeß wird meine erſte Muße ihnen, in deren Händen die früheſte und ſo wichtige Bildung der Kinder vorzüglich liegt, gewidmet ſeyn, um einen Auszug deſſen zu liefern, was nach meiner Einſicht und etwanigen Erfahrung, wenigſtens für die gebildete Claſſe derſelben das Nützlichſte ſeyn möchte, ſofern ſie noch der Leitung eines rathgebenden Freundes bedürfen.

---

Der itzt hinzukommende dritte Theil enthält zuvörderſt Nachträge und Zuſätze zu den beiden früheren. Manche der kürzeren würde ich lieber gleich an dem Ort, zu welchem ſie gehören, eingeſchaltet haben, hätte ich nicht auf die zahlreichen Beſitzer der dritten und vierten Ausgabe Rückſicht zu nehmen gehabt, welche vielleicht auch dieſe Erweiterungen zu beſitzen

wünſchen könnten. Andre ſind mehr ausführliche Abhandlungen über Materien, welche mir gerade itzt einer ſorgfältigen Unterſuchung würdig und bedürftig ſchienen, und worüber ich meine Gedanken lieber etwas ſpäter äußern, als ſie übereilen wollte.

Was ich nun darüber den Sachkundigen vorlege, ſoll und kann auch durchaus nichts weiter ſeyn, als meine Anſicht der Sache. Ich bin weit entfernt von der Anmaßung, als könne mein Urtheil da etwas entſcheiden, wo ſo viele vortreffliche Köpfe und redliche Arbeiter auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts, entweder noch unentſchieden, oder ſehr entgegengeſetzter Meinung ſind, und gerade meine Freunde könnten mir keinen ſchlimmeren Dienſt erweiſen, als wenn ſie die meinige für irgend etwas anders, als einen Beytrag betrachteten, um fernere Prüfung zu veranlaſſen, damit uns zuletzt das Beſte übrig bleibe.

Ueber das Thema, welches itzt am meiſten theoretiſche und praktiſche Erzieher beſchäftigt — die Peſtalozziſche Lehrart — hätte ſich, ſtatt weniger Bogen, allerdings allein ein Buch ſchreiben laſſen. Ich mußte mich, um nicht aus dem Verhältniß des Ganzen herauszutreten, einſchränken; hoffe jedoch nichts, was die Hauptſache betrifft, überſehen zu haben. Man wird vielleicht ſchon darum mein Urtheil unbefriedigend finden, weil mir der Vortheil abgeht, Augenzeuge der Wirkungen geweſen zu ſeyn. Indeß gilt dieß theils nur von dem Inſtitut in der Schweiz; Töchterſchulen deſſelben habe ich mehr als einmal geſehen; theils bitte ich zu prüfen, was über die Nothwendigkeit eines unmittelbaren Anblicks S. 377 ff. vorkommt. Man wird es hoffentlich nicht verkennen, daß mir die ganze Sache viel ernſthafter und wichtiger erſchienen iſt, als vielen, die ſich bloß an gewiſſe ſchwache Seiten und Uebertreibungen halten, um ſie als thöricht zu verwerfen; aber ich darf hinzuſetzen, auch ernſthafter als denen, welche von den Wirkungen ergriffen, ihre Mängel überſehen, ihre ſpäteren Folgen nicht berechnen, und außer ihr kein Heil für die künftige Generation hoffen. Man mag nun meine Zweifel an ihren Grundbegriffen und an dem Buchſtaben ihrer Methoden

oder meine Empfehlungen ihres Geiſtes tadeln und beſtreiten, oder mir beyſtimmen — auf jeden Fall wird dadurch etwas gewonnen werden können. Mich in einzelne Streitigkeiten darüber einzulaſſen, wird weder meine Zeit, noch meine Abneigung von aller ſchriftſtelleriſchen Selbſtvertheidigung verſtatten. Aber gewiß werde ich, wenn dieſer Theil noch einmal gedruckt werden ſollte, auf alle Erinnerungen dagegen Rückſicht nehmen, von allen Belehrungen dankbar lernen, auch den ferneren Erfolg der Methode nie aus dem Geſicht verlieren.

Manches, was man in andern Abſchnitten finden wird, beſonders in Nummer II, VI, VIII, IX A, B, C, F liegt mir nicht minder am Herzen, und iſt zum Theil aus dem tiefſten Gefühl der Wichtigkeit der Sache, gerade in einem Zeitalter wie das unſrige, gefloſſen. Dieß mag es entſchuldigen, wenn der Ausdruck vielleicht hie und da mehr Wärme erhalten hat, als man einem didaktiſchen Werk zu geſtatten pflegt. Ich empfehle die Prüfung des Inhalts ganz beſonders denen, welche die höheren Angelegenheiten der Menſchheit intereſſiren, zur Prüfung und Berichtigung.

Der letzte hiſtoriſch-literariſche Abſchnitt war ſchon früher als eine einzelne Schulſchrift gedruckt. Ich verband, da ſie ſich vergriffen hatte, das damit, was ſchon im Anhang der dritten und vierten Ausgabe, als Ueberblick der allgemeinen Geſchichte des Schul- und Erziehungsweſens beygefügt war, und ſetzte die Geſchichte bis auf die neueſten Zeiten fort. Ich hoffe, man wird dieſe Verbindung des Geſchichtlichen mit dem Theoretiſchen nicht unzweckmäßig finden. Literariſche Unkunde verleitet wenigſtens oft zum Undank gegen die Vorzeit und zur blinden Bewunderung deſſen, was ſich als Neu ankündigt ohne es zu ſeyn.

Die Materien ſind mir übrigens ſo unter der Arbeit gewachſen, daß ich, um dieſem Theil nicht ſein Verhältniß gegen die früheren zu nehmen, häufig ſehr kleine Schrift gewählt habe. Halle, den 1ſten May 1806.

# I.

# Zuſätze und Erläuterungen

zu

dem erſten und zweyten Theil

der

## Grundſätze der Erziehung

und

## des Unterrichts.

# I.

## Ueber den Begriff, den Zweck und die höchſten Grundſätze der Erziehung.

(Zuſätze und Erläuterungen zu dem 1. Th. 1. Abſchn. 1. Abth.)

1.

Man verſteht ſich über eine Menge von Gegenſtänden, ſo bald man ſie im gewöhnlichen Leben, ohne Rückſicht auf ein gewiſſes Syſtem behandelt, über die man ſich immerfort mißverſteht, ſo bald man darüber zu philoſophiren und zu ſpeculiren anfängt. Daher trifft auch in ſo vielen Fällen die Praxis der verſchiedenſten Menſchen, ohne alle Verabredung, oft ohne ihr eigenes deutliches Bewußtſeyn warum ſie ſo und nicht anders verfahren, zuſammen. Tauſchen ſie ein andermal ihre Theorien gegen einander aus, ſo ſollte man es kaum für möglich halten, daß ſie im Handeln ſo einig wären, da jene im offenbarſten Streit mit einander liegen.

2.

Gewiß iſt dieß auch häufig der Fall bey der Erziehung. Die Menſchen haben erzogen und ſind erzogen, eh es irgend einem eingefallen iſt, über das

Weſen der Erziehung nachzudenken, oder wohl gar zu fragen, ob es überall möglich ſey, zu erziehen. Das Bedürfniß fremder Hülfe, lag bey jedem Kinde, das aus dem Schooß der Mutter ins Leben trat, ſo deutlich vor Augen, daß ſich die helfende Hand regte, ehe ſie angeſprochen wurde. Es war ſo einleuchtend, daß eine ſorgfältige Wartung und Pflege ſelbſt das Schwachgebohrne erhielt, ſtärkte, und für die Geſchäfte des Lebens brauchbarer machte, als daß ſelbſt Starkgebohrne durch die Entbehrung jener Vortheile ſchwach wurden oder unbeholfen blieben. Eben ſo bedürftig fremder Hülfe erſchien das Kind, als ein vernünftiges Weſen betrachtet. Es war nicht nur offenbar, daß ihm anfangs faſt alle Begriffe, Kenntniſſe und Fertigkeiten fehlten, ſondern daß ſie ihm auch um ſo länger fehlten, je ſpäter andre Menſchen, reifer an Jahren und Kenntniſſen, hinzutraten, dem Fragenden antworteten, den Suchenden zurecht wieſen, den Irrenden des Beſſeren belehrten. Es war nicht nur offenbar, daß der Menſch, anfangs allein durch ſinnliche Antriebe beſtimmt, unfähig war, das Nützliche von dem Angenehmen, das Gute von dem Nützlichen zu unterſcheiden, ſondern auch, daß er um ſo ſpäter die Sinnlichkeit der Vernunft unterwerfen lernte, je ſpäter er mit verſtändigen, nach einer höheren Regel des Rechts handelnden Menſchen in Verbindung trat, oder je länger der Sinnlichkeit Nahrung gegeben ward, ohne die Vernunft zum Kampfe gegen ſie aufzurufen.

Durch dieſe und ähnliche Erfahrungen ward es unvermerkt dem Nachdenken klar, daß das Kind nicht, gleich den Thieren, ſich ſelbſt überlaſſen werden, und daß man nicht Alles von der Natur, welche jene nach unwandelbaren Geſetzen, zu ihrer Beſtimmung führt, erwarten dürfe. Auch ward es aus dem Erfolg gewiß, daß eine Einwirkung des Menſchen auf den Menſchen, unbeſchadet der Freyheit und Selbſtſtändigkeit des Vernunftweſens, möglich ſey, welche zwar nie die Natur umſchaffen oder vernichten, aber wohl die Art und den Grad der Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte beſtimmen könne.

So lange der Menſch noch nicht alles das geworden iſt, wovon man annehmen kann, daß er es nach ſeiner körperlichen und geiſtigen Natur zu werden fähig ſey, ſo findet man ihn dieſer Hülfe von außen bedürftig. Man überläßt ihn ſich ſelbſt, ſo bald man glaubt, er könne mit ſeiner eignen Kraft ausreichen. Daher beſchränkte man von jeher die eigentliche Erziehung auf das Alter, wo die phyſiſche und moraliſche Reife noch nicht vollendet iſt.

3.

So lange man über die Natur und den Zweck der Erziehung nachgedacht hat, hat man auch — dunkler oder deutlicher — eingeſehen, worauf ſie ihr Geſchäft beſchränken müſſe. Man hat es nicht erſt neuerlich gelernt, daß ſie, unfähig irgend etwas zu ſchaffen oder hervorzubringen, wozu kein

Keim vorhanden ſey, es lediglich auf die Pflege und Wartung deſſen, was ſie in dem Menſchen findet, anlegen, und ſich begnügen müſſe, gerade ſo viel zu leiſten, als der verſtändige Gärtner, wenn er den Baum erzieht, zu leiſten im Stande iſt. Die Sprache, die ſo oft das treueſte Abbild der Gedanken iſt, in welchem man ſelbſt die einzelnen Ideen, aus welchen ſich ein Begriff gebildet hat, wieder erkennt, kann auch in dieſem Fall unſre Führerin werden.

Man erinnere ſich an die älteſten Bezeichnungen des Begriffs der Erziehung, beſonders unter den wiſſenſchaftlich gebildeten Nationen, nach welchen auch die neueren die ihrigen geprägt haben. Griechen und Römer fanden, um den Begriff der Erziehung zu bezeichnen, die Ausdrücke am bequemſten, deren ſie ſich auch von der Cultur der Pflanzen und Bäume bedienen, und die überhaupt ein Hervorziehen, Hervorlocken, Richten und Veredeln andeuten *). Wie in der Pflanze alles — aus dem Keim, aus der Knoſpe, aus der Blüthe — hervorkeimt, ſich entknoſpt, und zur Frucht bildet, ſo erſchien ihnen auch der Menſch in ſeinen körperlichen und geiſtigen Anlagen; ſo meinten ſie, müſſe auch bey dieſem nur geſorgt werden, daß der Keim im fruchtbaren und aufgelockerten Boden leichter hervortreibe, die Knoſpe ſich im angemeſſenen Klima fröhlicher entfalte, die Blüthe gegen Sturm und Wetter geſchützt werde, damit die Frucht nicht unreif abfalle. Sie wußten es ſo gut wie wir, daß

keine Cultur des Stammes Art und Natur umändere, und daß ſelbſt das Pfropfreiß ſeine Nahrung und ſein Gedeihen, doch nur aus der unveränderlichen Wurzel, und von des Stammes Kraft und Saft erwarten müſſe, wenn es der Kunſt gleich gelingen könne, die Frucht zu veredeln. Auch in unſrer Sprache begegnen ſich die Bezeichnungen beyder ſich ſo ähnlichen Geſchäfte. Man zieht das Kind und den Baum. Man redet von Kinderzucht wie von Baumzucht, und der Sinn des letzteren Wortes, in welchem ſich die urſprüngliche Bedeutung ausdrückt, beweiſet deutlich, wie falſch und verkehrt der Begriff des Zwanges und der Gewalt dem erſteren beygeſellt iſt.

*) Bey den Hebräern, in deren heiligen Büchern mehrmals von Erziehung der Kinder die Rede iſt, werden die Ausdrücke mehr von der Sorge für Wachsthum und Wohlſeyn des Körpers hergenommen. So bezeichnet das Stammwort von אֱמֻנִים educati „Starkmachen, volle Nahrung reichen,„ daher אֹמֶנֶת nutrix. — Andre noch gewöhnlichere גָּדַל — רָבָה — רוּם gehn auf das eigentliche Heranwachſen, groß werden, daher מְגַדְּלִים Erzieher, eigentlich, die das Kind aufbringen, in die Höhe bringen, es größer machen, ſein Wachsthum mehren.

Bey den Griechen und Römern hingegen, iſt das Wort offenbar von der Pflanzencultur auf die Menſchenerziehung übergetragen. Denn ἀγωγὴ wovon παιδαγωγος und παιδαγωγία, bezeichnet nicht nur beſtimmt, z. B. in Theophraſts Geſch. der Pflanzen, und bey Theodor. Gaza die Cultur derſelben, (ἀγωγὴ und ἀναγωγὴ τῶν φυτῶν. — Αναγωγὴ, καὶ ἣν καλοῦσι τινες τῶν φυτῶν παι-

δεῖαν.) ſondern drückt auch in andern Verbindungen bald das Heranreifen, bald das Hervorlocken (elicere ciere) aus den Keim und der Anlage aus. (ἀγωγή)

Dem Griechiſchen entſpricht in Sinn und Bedeutung genau das römiſche Educatio und Educare, z. B. Amiternus ager felicibus educat hortis. Martial — Vuas educat tellus. Ovid. — Tertium tempus eſt cum educant arbores poma. Plin. Claſſiſch iſt die Stelle bey Cicero d. fin. I. v. 14. Earum etiam rerum, quas terra gignit, (Stirpium) educatio quaedam et perfectio eſt non diſſimilis animantium. Itaque et vivere vitem et mori dicimus; arboremque et novellam et vetulam et vivere et ſeneſcere.„ Ex quo non eſt alienum, earum augendarum et alendarum quandam cultricem eſſe, quae ſit ſcientia atque ars agricolarum, quae circumcidat, amputet, erigat, extollat, adminiculetur, ut quo natura ferat, eo poſſint ire; ut ipſae vites ſi loqui poſſint, ita ſe tractandas tuendasque eſſe fateantur. Ein trefflicher Wink für den Erzieher, Kinder ſo zu behandeln, daß der Erzogene, wenn er zugleich Kind ſeyn und vollen Gebrauch der Vernunft haben könnte, wünſchen müßte, gerade ſo behandelt zu werden.

4.

Es iſt alſo außer Streit, daß der vernünftige Erzieher nichts anders wollen kann, als dem Zögling behülflich ſeyn zur Entwicklung, Bildung, Vollendung ſeiner urſprünglichen Natur; daß er weit entfernt, an die Stelle dieſer Natur das Machwerk einer fremden Kunſt zu ſetzen, nur ſorgen wird, daß aus jener alles das werde, wozu ſie die Anlage in ſich trägt. Dieſen Grundſatz wird er ſo feſt halten,

daß ihn nicht nur das Gemeinſame, was den Charakter der menſchlichen Gattung ausmacht, ſondern auch das Eigenthümliche jedes Einzelnen heilig iſt. Er wird es eben daher nie darauf anlegen, die Individualität zu zerſtören. Er weiß, welche Mißgeſtalten aus ſolchen Verſuchen hervorgegangen, und wie bejammernswürdig junge Leute ſind, deren Erzieher ſie alle in gleiche Form einzuzwängen, und durch den Charakter der Commune, zu welcher ſie gehören ſollten, den in ihnen zu vertilgen ſuchten, den die Natur ihnen aufgedrückt hatte. Er hat endlich aus den Erfahrungen der alten und der neueren Zeit, von denen ſelbſt ſo viele Sprichwörter nur der Widerhall ſind, gelernt, daß doch endlich die urſprüngliche Natur wieder hervorbricht, und alle Künſteley der Erziehung oft in einem Augenblick zerſtört.

5.

Je weniger aber der verſtändige Pädagoge der Natur entgegen wirken will, deſto mehr iſt es ſein Beſtreben, ihr gemäß zu wirken, und je entfernter er iſt, etwas fremdartiges dem Zögling durch Kunſt anzubilden, deſto mehr liegt ihm daran, alles aus dem Kinde herauszubilden, was einer Ausbildung fähig iſt. Es iſt der ganze Menſch, den er ins Auge faßt — ſo wenig bloß der Körper, als der Geiſt, ſo wenig bloß der Verſtand, als das Herz, ſo wenig bloß das Gefühl, als die Vernunft. — Wie dem Natur-

forſcher gerade dieß das Studium der organiſchen und anorganiſchen Weſen ſo intereſſant macht, daß er neben einer großen Einheit eine ſolche unendliche Mannichfaltigkeit entdeckt, und in jeder eigenthümlichen Geſtalt und Miſchung die Unendlichkeit der Natur bewundert, ſo giebt auch die durchgängige Verſchiedenheit ſeiner Zöglinge, ſeinem Geſchäft gerade den größten Reiz. Wenn er gleich für Alle, in einem gewiſſen Sinn, nur eine Beſtimmung als die höchſte anerkennen kann, und ſich dieſe zum Ziel ſetzt, zu dem er ſie alle führen möchte, ſo will er dieß doch weder auf einem Wege, noch verlangt er, daß am Ende jede Verſchiedenheit verſchwinden, oder die Mannichfaltigkeit der Töne, welche eben die große Harmonie der Natur hervorbringen, in ein allgemeines Uniſono übergehen ſolle. Die Phantaſie, das Gefühl, der Verſtand, ſelbſt die Moralität ſoll in jedem etwas anders ſeyn, ſoll ſich auf eine eigenthümliche Art äußern, damit der unterſcheidende Charakter der Einzelnen, der ja eben in dem Plan der Natur lag, erhalten werde.

6.

Aber wenn nun das Geſchäft wirklich unternommen wird, ſo treten dem Erzieher eine Menge von Schwierigkeiten und Hinderniſſen in den Weg, die er ſich nicht verbergen darf.

1) Das Kind iſt freylich in ſeiner erſten Erſcheinung im Leben, nur durch Geſtalt von dem Thier unter-

ſchieden. Das Höhere in ihm wird bloß vorausgeſetzt, weil ſich aus dieſem thieriſchen Zuſtande in Unzähligen das Vernunftweſen hervorgehoben hat, und man eben ſo ſicher auf dieſe Entwicklung, als darauf rechnen kann, den harten Kern, den man der Erde anvertraut, nach Monaten als einen grünenden Sprößling aus ihr hervorwachſen zu ſehen. Zu dem Weſen dieſes Höheren in dem Zögling, gehört das Vermögen, durch Freyheit ſich innerlich zu beſtimmen und außer ſich zu wirken. — Die erſten Anlagen dieſer Freyheit kündigen ſich ſchon ſehr früh an, wenn es gleich ſelten möglich ſeyn möchte, den erſten Moment derſelben — den Uebergang aus der — wenigſtens ſcheinbaren, wenn gleich bey der urſprünglichen Verſchiedenheit der Naturen, nie wirklichen — Thierheit zur Menſchheit, aufzufaſſen. Das Gefühl dieſer Freyheit ſtellt den Menſchen in ſeinem eignen Bewußtſeyn der Natur und ihrer blinden Gewalt entgegen. Aus ihr hat ſich von jeher alles Große und Vortreffliche entwikkelt, was je unter den Menſchen durch Menſchen geſchehen iſt.

Verträgt ſich nun hiemit das, was die Erziehung will und thut? Sie will doch, wie enfernt ſie ſich auch von allem halten mag, was einem Zwange ähnlich ſieht, auf den Zögling einwirken, ihn nach ihren Zwekken beſtimmen; will, bald durch verſtärkte Reize, bald durch Beruhigungsmittel, die natürliche Thätigkeit modificiren, durch dieß alles folglich die innere Freyheit

beſchränken. In einzelnen Fällen, bey gewiſſen Naturen, kann ſie freylich anfangs bloß darauf ausgehen, den trägen Willen zur Selbſtthätigkeit zu wecken. Aber kaum iſt es ihr gelungen, ſo wird ſie es ſchon wieder nöthig finden, dieſer erwachten Selbſtthätigkeit eine beſtimmte Richtung zu geben. Rouſſeaus Emil mag ſcheinbar noch ſo frey erzogen werden, ſein Erzieher mag uns auf allen Seiten verſichern, daß er der Natur allein ihren Gang laſſe, und durchaus nichts wolle, als ihn auf dieſem Gange begleiten, er würde doch ohne dieſe Begleitung ein ganz andrer geworden ſeyn. Wird man alſo nicht immer einer jeden, auch der liberalſten Erziehung den Vorwurf machen können, daß ſie den Zögling nur als Mittel zur Erreichung ihrer Zwecke behandle?

Ich glaube nicht, ſo bald wir nicht eine regelloſe Willkühr mit der Freyheit verwechſeln. Die wahrſte Freyheit iſt die vollkommenſte Vernunftthätigkeit. Die höchſte Ausbildung der Vernunft führt zur vollkommenſten Freyheit. Dieſe höchſte Ausbildung der Vernunft iſt aber nur da zu erwarten, wo eine Wechſelwirkung zwiſchen Vernunftweſen entſteht, und wo die, welche ſchon die höhere Stufe erreicht haben, die niedriger ſtehenden zu ſich heraufziehen. Wäre dieß den Zwecken des Urhebers der Natur zuwider, ſo würde eine andre Ordnung in dem Entſtehen der Menſchen obwalten, und nicht jeder — auch der die höchſte Höhe der Menſchheit erſtrebt hätte — irgend einmal in einem

Verhältniß der Abhängigkeit gegen die geſtanden haben, von denen er anfangs gelernt, und die er hernach ſo weit hinter ſich zurück gelaſſen hat.

Jede fehlende oder mangelhafte Kenntniß deſſen, zwiſchen welchem der Menſch wählen und wozu er ſich frey beſtimmen kann, iſt eine Beſchränkung ſeiner wahren Freyheit. Ihr gebt einem blinden Dürftigen zehn Geldſtücke, von dem verſchiedenſten Werth, goldne, ſilberne, kupferne. Ihr verſtattet ihm, ſich ſelbſt zwey davon zu wählen, und als Eigenthum zu behalten. Ihr ſagt ihm, wenn er gewählt habe, ſolle auch einem andren, noch dürftigern als er, die Wahl angeboten werden. Unfähig den Werth der Stücke an dem Metall und dem Gepräge zu unterſcheiden, höchſtens durch Geſtalt und Schwere beſtimmt, greift er ohne Beſinnen zu, und überläßt es dem Zufall, was er greifen werde. Selbſt die edlere Rückſicht auf den Aermeren, dem er vielleicht gern das koſtbarſte ließe, wird ihm unmöglich. Wollt ihr nun ſeine Wahl freyer nennen, als die eines Andern, der im vollſten Beſitz aller Sinne, ſehen und betaſten, wägen und vergleichen und prüfen kann, was dieſen Augenblick ſeinem Bedürfniß das angemeſſenſte ſey? Ehrt ihr nicht dann erſt ſeine Großmuth, wenn er nach dem Silber greift, damit dem Aermeren das Goldſtück bleibe? Die Anwendung iſt leicht!

Wenn die Erziehung ſich darauf beſchränkt, ihren Zögling auf allen Wegen die Erkenntniß des Wahren

und Guten, des Falſchen und Verwerflichen zuzuführen, ſey es durch Wirkung auf ſeinen Verſtand, ſey es durch Vergegenwärtigung der Gegenſtände, die ſein äußerer oder innerer Sinn anſchauen ſoll; wenn ſie es nur darauf anlegt, ihn daneben zum Bewußtſeyn ſeiner Kraft zu bringen, frey zu ergreifen, frey zu verwerfen, was ihm das Beſſere, das Schlechtere erſcheint, — darf man dann fürchten, daß ſie ſeine herrlichſte Anlage zerſtöre und ihn bloß zum Werkzeug ihrer Zwecke mache? Wenn ſie dieß in dem früheſten Alter zu thun genöthigt iſt, ſo liegt es bloß in der Unmöglichkeit, die Bande, welche die Natur ſelbſt um das Kind in dieſen Jahren geſchlungen hat, zerreißen zu können. Aber ſie zu löſen, dieſe Bande, eine Beſchränkung der Körper und der Geiſteskräfte nach der andern wegzuſchaffen, bis der entfeſſelte Menſch endlich aller Bande los in das Reich der Freyheit eintreten kann, — das verliert der wahre Erzieher nie aus den Augen, und freut ſich ſehnend dem Tage entgegen, wo ihm der Zögling zum letztenmal die Hand reichen, und ſagen wird: „Ich bedarf deiner nicht mehr!„

2) Möchte denn nur eine weiſe Erziehung, die von dieſem Standpunkt ausgeht, ungehemmt ihr Werk treiben können! Aber — und dieß iſt die größere Schwierigkeit — wie beſchränkt wird nicht ihre Wirkſamkeit durch das, was zum Theil unvermeidlich, zum Theil auch vermeidlich, ſich eindrengt in die Sphäre, in welcher ſie allein wirken möchte. Die Erziehung,

im eigentlichen Sinne des Worts, hat — dieß darf man dreiſt behaupten — bey den allermeiſten Menſchen nur den kleinſten Antheil an dem, was ſie geworden ſind; denn bey weitem den größeren haben die äußeren Dinge und viele andre Menſchen, die abſichtlich oder unabſichtlich auf den Zögling einwirken. Dieſe ſo nah liegende Bemerkung, macht ſo manche oberflächige Urtheiler mißtrauiſch gegen alle, zweifelhaft an aller Erziehungskunſt. „Was ihr in einer Stunde „bauet — ſagen ſie — reißen andre in der nächſten „nieder, und die Zeit, wo ihr wenigſtens moraliſch auf „das Kind wirkt, ſteht in gar keinem Verhältniß gegen „die, wo es ganz andern, oft den entgegengeſetzteſten „Einwirkungen offen iſt. Und wenn ihr euch auch ſo„gar auf eine einſame Inſel entferntet, um alles in eu„rer Gewalt zu haben, was das Kind eurer Sorge be„rühren ſoll — ihr hättet doch die Natur nicht in „eurer Macht, und was würde am Ende aus ihm „werden, wenn es nun auf einmal allen Eindrücken „der Außenweit Preis gegeben würde?„

Man wendet dieß beſonders auf Erziehungsanſtalten an! — „Ihr bildet euch ein, da erziehen „zu können, wo alles um euch her mit erzieht und ver„zieht; wo jeder Lehrer ſeine eigne Art und Weiſe hat, „wo der Vortheil des Einzelnen, ſo oft dem Vortheil „des Ganzen aufgeopfert werden muß; wo nach eurer „eigene Ueberzeugung ſo mancher Fehltritt ſubjectiv „ganz anders behandelt werden ſollte, als es die Ein-

„richtung des Ganzen verſtattet; wo alle Unvernunft, „Verirrung, Verwöhnung, ſelbſt alle Verderbniß, wel= „che einzelne Zöglinge durch ihre frühere verwahrloſte „Erziehung, durch unmoraliſche Eltern, Hofmeiſter, „Bediente angenommen haben, ſich der ganzen Maſſe „anſteckend mittheilt, und ihr mögt hüten und ermah= „nen, wie ihr wollt, eh ihr es meint, auch den Ge= „ſundeſten vergiftet. Vielleicht kann der, von welchem „die Anſteckung ausging, durch ein pädagogiſches Heil= „mittel, oder durch die Veränderung des Clima gene= „ſen. Aber wer ſteht euch dafür, daß nicht die em= „pfänglichere Natur das Opfer werde? — Zu än= „dern — ſetzt man wohl hinzu — iſt das alles nicht! „Aber eben darum ſollte man zurückkommen von dem „Wahn, durch Erziehung zu Stande zu bringen, was „allein die geſunde Natur eines jeden, was der Druck „und Gegendruck der Umſtände, was das Leben nach „dem Willen des Schickſals allein zu Stande bringen „ſoll. — Ihr glaubt ja an eine Vorſehung! — Seyd „ihr denn ihre Stellvertreter, oder meint ihr, ſie werde „ohne eure Beyhülfe nicht zum Zwecke kommen? — „Sie hat, ſagt ihr ſelbſt, jedem ſeine Bahn gezeichnet. „So überlaßt es ihr doch, den Menſchen an ihrer „unſichtbaren Hand zum Ziel zu führen. Sie wird „ihn ſchon zu halten wiſſen, wenn er fallen will; oder „ihn fallen laſſen, damit er gehen lerne; ſich verirren „laſſen, damit er des rechten Weges aus eigner Er= „fahrung künftig deſto gewiſſer werde.„ —

Wer das Erziehungsgeſchäft ſelbſt mit Nachdenken getrieben, oder in der Wirklichkeit genau beobachtet hat, muß das Meiſte hievon unterſchreiben. Eine Bildung des jungen Weltbürgers, wobey alles nach Zwekken berechnet wäre, und jedes blinde Ohngefähr der äußern Eindrücke entfernt werden könnte, exiſtirt bloß in der Idee, nirgends in der Wirklichkeit. Auch möchte kaum — bey der unendlichen Schwierigkeit, die Individualität jedes Einzelnen zu erforſchen, um ihn darnach gerade auf das zweckmäßigſte zu behandeln — zu wünſchen ſeyn, daß der Natur und dem Zufall nichts übrig bliebe; wodurch ſo oft, gerade wie bey phyſiſch Kranken, wieder gut gemacht werden muß, was die Kunſt in der beſten Abſicht verdorben hat.

Aber der Schluß, welchen man hieraus zieht, iſt zu übereilt. Eine vernünftige Erziehung will nicht Alles thun; ſie ſetzt ihrer eignen Thätigkeit ſo gar abſichtlich Schranken, und läßt die Natur gewähren. Sie denkt es ſich recht eigentlich als Beſtimmung des Menſchen, daß er ein Zögling des Nothwendigen in der Natur, des Zufälligen im Leben, der Vernunft durch die Erziehung nach Zwecken werden ſoll, und daß, was dem Einzelnen von der letzten Seite abgeht, durch jene erſteren Bildungsmittel erſetzt werden muß, und oft reichlich erſetzt wird. Nur gemeinſchaftlich mit jenen will er an ihm bilden; will der Natur, von welcher das Urſprüngliche ausgeht, auf ihrer Spur nachgehen; will dem Leben und

Schickſal jeden Vortheil abgewinnen, der ſich davon ziehen läßt, und nur da mit ihm in Kampf treten, wo Gefahr darin für den Charakter zu fürchten wäre. Ein Kind, ein Knabe, wie viel mehr ein Jüngling, den man unaufhörlich in die glücklichſten Lagen geſetzt, alle Hinderniſſe aus dem Wege geräumt, alles in ſeiner intellectuellen und moraliſchen Bildung erleichtert hätte, würde zuverläſſig nicht Kraft genug in die Lebensperiode mitbringen, worin er ſich doch einmal allem Preis geben muß, was ihm von außen begegnen wird.

Soll man ihn nun deshalb gar nicht erziehen? Iſts denn nicht zweyerley, — entweder 1) einen jungen Baum in ein Glashaus verſetzen, künſtlich das Erdreich für ſeine Wurzeln bereiten, künſtlich Luft und Sonnenſchein ihm zumeſſen; durch Pfahl und Umzäunung ſeinen natürlichen Wuchs hemmen, ſeine Aeſte ſymmetriſch ordnen und richten: — oder 2) ihn in ſeinen natürlichen Boden, wie hart und rauh er auch ſeyn mag, laſſen, dieſen höchſtens zuweilen auflockern, wenn der Regen ſäumt, wäſſern; wo er zu ſehr den Stürmen Preis gegeben ſteht, ihn ein wenig ſchützen; wo wildes Geſträuch ihn die Nahrung nehmen will, es ausrotten; das Inſect tödten, das an ſeiner zarten Rinde nagt, und die wilden Aufſchößlinge abſchneiden, die dem Stamme die edelſten Säfte entziehen würden?

Nicht jener erſteren, nur dieſer letzteren Behandlungsart des jungen Baums, ſoll die Erziehung des

Menſchen gleichen. Aber dann darf ſie nach allen Geſetzen der Wahrſcheinlichkeit auch gewiß ſeyn, daß ſie ſich einſt eines gelungnen Werkes freuen werde.

Eben darum iſt die Rückſicht auf das Zufällige, und doch ſo oft Unabänderliche eine Hauptpflicht des wahren Pädagogen. Wenn es ſeine erſte Frage ſeyn muß, welche individuelle Natur ihm in ſeinem Zögling übergeben wird, ſo muß es wenigſtens die zweyte ſeyn, unter welchen Umſtänden er dieſe individuelle Natur ausbilden ſoll, und welche beſondern Maaßregeln er, mit Hinſicht auf dieſe Umſtände ergreifen müſſe? Gerade das Ungünſtige muß für ſeine Thätigkeit ein verſtärkter Antrieb werden, nicht ſowohl es ſofort aufzuheben und zu vernichten, ſondern ihm theils ſelbſt deſto mehr Kraft entgegenzuſetzen, theils dem Zögling die Kraft zu verſchaffen, auch in dieſem unfruchtbaren Boden, in dieſem unfreundlichen Clima, dennoch zum geſunden und fruchtbaren Stamm empor zu wachſen. Welche herrlichen Kinder finden ſich oft in zerrütteten Familien! Welche Tugendgeſtalten begegnen uns oft da, wo man ihr Erſcheinen für unmöglich gehalten hat! In den verderbteſten Zeiten, an den verworfenſten Höfen, — welche Beyſpiele von ſeltner Vortrefflichkeit!

7.

Wenn man ſich über den höchſten und letzten Zweck aller Erziehung erklären ſoll, ſo muß man zu=

vörderſt davon ausgehen, daß hier noch nicht von den beſondern Beſtimmungen die Rede ſeyn könne, welchen ſich in der Folge jeder einzelne Zögling ſelbſt widmen, oder wozu er durch die Umſtände genöthigt werden wird. Wenn auch das Geſchlecht, der Stand, die ganze äußere Lage hierüber einiges ſichrer vermuthen läßt — denn das Meiſte liegt im Dunkel der Zukunft — ſo giebt es doch einen weit höheren Standpunkt, von welchen ſich kein Erzieher entfernen ſollte. Nicht was jeder Einzelne werden wird, ſondern was der Menſch als Menſch, und das Individuum als Individuum werden kann — dieß muß er von dieſem Standpunkt aus ins Auge faſſen. Nichts anders hat man ſagen wollen, wenn man darauf beſtand, der Menſch müſſe früher als der Bürger, oder gar als Mitglied irgend einer beſondern Claſſe der Staatsbürger erzogen werden. Die Befürchtung, daß die Erziehung zum Bürger, oder zu den beſondern Verhältniſſen des Gelehrten, des Edelmanns, des künftigen Regenten hierunter leiden, und alle Verhältniſſe dadurch verrückt werden könnten — dieſe Befürchtung gründete ſich auf den Mißverſtand, als ob man entweder dieſe ganz vernachläßigen ſollte, oder als ob der zum wahren Menſchen Erzogene, weniger in ſo manche dieſer Verhältniſſe paſſen, und nicht einmal darin glücklich ſeyn würde. Es werde dieß eine Erziehung für eine ideale, aber gewiß nicht für die wirkliche Welt geben. Der Prüfung dieſer letzteren

Bedenklichkeit ſind einige nächſt folgende Blätter gewidmet (S. 38.). Wir begnügen uns hier, zu bemerken, daß doch ſelbſt das Urtheil des Gemeinſinns darauf führen kann, wie gerade das Menſchliche dem Menſchen ſeinen höchſten Werth giebt. Denn in ſolchen Fällen, wo man fürchten konnte, daß durch Rang, Lebensart oder Uncultur die wahre Humanität gelitten haben möchte, pflegt dieſer jede entdeckte Spur derſelben mit beſonderm Wohlgefallen zu bemerken, und es beynah dem Machthaber, dem Eroberer und dem rohen Krieger, ſelbſt dem Gelehrten zum Verdienſt anzurechnen, wenn der Menſch nicht in ihm unkenntlich geworden, folglich das Beſte, was der Menſch hat, gerettet iſt.

Alſo das Menſchliche ſoll der Erzieher zum Gegenſtande ſeines Geſchäfts machen; jeden Keim zu irgend einer Vollkommenheit, welcher dieſer Natur eigen iſt, ſoll er hervorlocken, ſeine leichtere Entwickelung und freyere Ausbildung befördern. Wirklich erfolgen kann es nur durch die eigne Thätigkeit der urſprünglichen Kraft; die Natur, nicht die Kunſt, treibt Blüthen und Frucht hervor. Alles was fremde Kraft ſtellvertretend für den Zögling thun will, iſt verlohrne Arbeit und Mühe, wovon nichts in dem Zögling zurückbleibt*). Aber beleben, unterſtützen und richten kann die

*) Manche Eltern und Erzieher ſcheinen gleichwohl nicht dieſer Meinung zu ſeyn. Die Hauptquelle ihres Irthums liegt wenigſtens in ſehr vielen Fällen in ihrer Eitelkeit.

Erziehung die Kraft der Natur. Und dieß allein ſetzt ſie ſich zum Zweck.

Da indeß der Anlagen und Kräfte in dieſer edlen Natur ſo viele ſind, die ſich gegenſeitig unterſtützen und einſchränken, deren Cultur folglich in einen gewiſſen Verhältniß und mit gewiſſen Einſchränkungen erfolgen muß, wenn der vollkommne Menſch hervorgehen ſoll, ſo wird es doch ein letztes abſolutes Regulativ für alle Zwecke der Erziehung geben müſſen. Dieß kann nur von dem, was das Höchſte in ſeiner Natur iſt, von der Vernunft ausgehen, die uns an Würde und Werth über jedes andre Vermögen, ſelbſt über den Verſtand erhaben erſcheint. Nur die Vernunft bringt Einheit und Zuſammenhang in alles menſchliche Beſtreben; ſie giebt dem Menſchen ein regelmäßiges Syſtem von Grundſätzen und Ideen für ſeine äußere ſowohl als innere Thätigkeit. Das Thun, womit ſie einig iſt, was ihr in jedem einzelnen Fall als das Beſte und Würdig-

---

Alles ihr Bilden und Erziehen iſt auf das Scheinen berechnet. Man ſoll die Kinder klug, geſchickt, gewandt finden. Wenn ſie es auch nicht ſeyn ſollten, wenn man ſie nur dafür nimmt. Daher leihen ihnen die Eltern und Lehrer ſo oft ihre Worte, ſagen an ihrer Stelle, was ſie wünſchten, daß das Kind ſagen möchte: „Mein Sohn iſt gerührt — mein Sohn empfindet mehr als er ſagen kann, mein Sohn wird ſich bedanken.„ Selbſt die Miene, die er dazu machen ſoll, möchten ſie ihm oft leihen können, um nur vor der Welt mit ihm durchzukommen.

ſie erſcheint — über dieſe Forderung an den Menſchen hinaus, kann nichts gehen. Und wenn ſelbſt eine unmittelbare Stimme der Gottheit jetzt noch den Menſchen über das, was zu thun und zu laſſen ſey, belehrte, ſo würde doch immer die Vernunft prüfen müſſen, ob es denn auch wirklich eine Stimme Gottes ſey. Hier alſo fällt die letzte Tendenz der Pädagogik mit der der Moral zuſammen, und das kann auch nicht anders ſeyn, da ſie ja zu den abgeleiteten Wiſſenſchaften gehört.

Was man das ſittliche Gute nennt, iſt zuletzt auch nichts anders, als was in den freyen Handlungen der Menſchen von der Vernunft unbedingt gebilligt werden muß, und eben auch darum eine unbedingte Achtung verdient und findet. Alle übrigen noch ſo glücklichen Anlagen und noch ſo ſeltnen Ausbildungen ſeiner Fähigkeiten, können Bewunderung und ſelbſt Erſtaunen, aber getrennt von dem Sittlichen, keine eigentliche Hochachtung erwecken. Dieß iſt von jeher anerkannt, und durch die kritiſche Philoſophie nur mit noch mehr Energie und Conſequenz als in manchen früheren Moralſyſtemen bewieſen worden. Im Grunde ſind auch wohl Alle darin einig, und wenn man hie und da äußert, es gebe noch ein höheres Ziel des menſchlichen Beſtrebens, als allen ſeinen Handlungen den Charakter der reinen Sittlichkeit aufzudrükken, es gebe höhere Naturen, die ſich über dieſe gemeinen Principien hinauszuſchwingen vermöchten, ſo

iſt dieß entweder ſo ernſtlich nicht gemeint; oder es iſt dabey auf Ausnahmen, die man für ſich von der Regel machen zu können wünſcht, abgeſehen; oder es gehört, wie es mir wenigſtens vorkommt, zu den Extravaganzen, an denen das Zeitalter, und beſonders ſo manche neue und neueſte Philoſophie ſo reich iſt.

Es wird ſich daher aus dem angeführten Grunde noch immer vertheidigen laſſen, wenn man die Sittlichkeit, oder, wie es wohl die Sprache der chriſtlichen Asceten ausdruckt, die Ehre Gottes — den ein Gottähnliches Denken und Handeln am beſten verherrlicht — als den letzten und höchſten Zweck der Erziehung betrachtete, wie denn von jeher unzählige Eltern, ohne wiſſenſchaftlich über ihr Geſchäft nachgedacht zu haben, bloß durch den Gemeinſinn geleitet, ſich in dem Wunſch begegneten: „der Welt in ihren Kindern wenigſtens gute und rechtſchaffene Menſchen zu hinterlaſſen, wenn ſie auch weder gelehrt, noch berühmt, noch durch hervorſtechende Eigenſchaften ausgezeichnet ſeyn ſollten.„ Zwar hat noch neuerlich ein ſehr achtungswürdiger Pädagoge, der etwas früher ſelbſt eine Deduction der Möglichkeit einer ſittlichen Erziehung verſuchte, erklärt: „davon könne nicht mehr die Rede ſeyn, daß Erziehung zur Sittlichkeit das Höchſte des Erziehers ſeyn müſſe, weil mit dieſem prächtig klingenden Geſetz rein nichts geſagt ſey. Denn — frägt er — hat es wohl je eine Lehre oder Sitte ge-

geben, die das Kind zu einer anerkannten Unſitt=lichkeit erziehen wollte? Wir wollen ja eben wiſſen, was dem Kinde und dem Erwachſnen das Sittliche ſey, und dazu bedarf es eines tiefern Blicks in die rea=len Verhältniſſe der Natur und Beſtimmung des Men=ſchen von ſeiner Kindheit auf *).„ — Hiernach wäre alſo das, was vor nicht gar langer Zeit ſo vielen Weltweiſen das Einzig Wahre zu ſeyn ſchien, in ein reines Nichts verſchwunden. Aber, möchte ich den trefflichen — hier gegen ſeine eigene frühere Anſicht ungerechten — Mann offen fragen, ſollten die angeführten Gründe dieß wirklich beweiſen? laßt uns ruhig prüfen, uns an die Sache halten, und an keinen Formeln hangen.

Geſetzt alſo 1) es habe nie eine Lehre, ſo hat es doch gewiß recht oft eine Sitte gegeben, und giebt ſie noch, welche die Kinder zu offenbarer Unſittlichkeit erziehen, und ſie zu manchen — im inneren Bewußtſeyn gewiß als unmoraliſch anerkannten — Zwecken als Mit=tel benutzen wollten. In ſo vielen Familien aus der großen Welt ſind Maximen herrſchend geworden, und zu einer Art von Syſtem verbunden, die man ſelbſt aufzuſtellen kein Bedenken trägt, die doch offen=bar mit dem, was eingeſtanden ſittlich Gut iſt, im Widerſpruch ſtehen. Die Eitelkeit, die buhlende Ge=fallſucht, der thörichte Adelſtolz, die liſtige Berük=kung gewiſſer verachteter Menſchenclaſſen — das alles

*) Schwarz Erziehungslehre. 2. Th. Vorrede S. 11.

wird den Kindern, nicht bey verſchloßnen Thüren, ſondern ganz laut und öffentlich eingepredigt. Sollte man nun wirklich rein Nichts geſagt haben, wenn man dieſen Maximen die Erziehung zu einer echten Sittlichkeit entgegen ſetzte? — Allerdings ſetzten 2) die, welche die Sittlichkeit als den höchſten Zweck der Erziehung betrachteten, voraus, daß man wiſſe, was das Sittliche ſey, und meinten, die Natur deſſelben zu unterſuchen, gehöre ohnehin nicht der Pädagogik ſondern der Ethik an. Man dürfe aber annehmen, daß alle wahrhaft gebildete Eltern und Erzieher hierüber längſt einig wären, und ferner bleiben würden, die Schulſprache der Syſteme möge ſich noch ſo oft ändern als ſie wolle. — Sie wußten auch 3) recht wohl, daß die Verſchiedenheit des Alters, die Begriffe von dem, was dem Kinde und dem Erwachsnen das Sittliche ſey, zwar in ihrem Weſen nicht ändre, aber wohl modificire. Was 4) den „tiefern Blick in die realen Verhältniſſe der Natur und Beſtimmung des Menſchen von ſeiner Kindheit auf„ betrifft, ſo denke ich, waren ja wohl auch bisher ſchon denkende Pädagogen innigſt überzeugt, daß ohne ein ernſtes Erforſchen und Ueberdenken dieſer Verhältniſſe und Beſtimmungen, der Begriff des Sittlichen für Kind und Mann ſelbſt nicht richtig beſtimmt werden könne, und daß eben daher die tiefſten Menſchenkenner auch von jeher die vorzüglichſten Moraliſten geweſen wären. Daß die neueſten philoſophiſchen Blicke in dieſe Na-

tur und Verhältniſſe, uns itzt ſchon beſtimmen müßten, unſre bisherigen Vorſtellungen von dem, was das Sittliche ſey, aufzugeben oder abzuändern, davon geſtehe ich, habe ich mir keine Ueberzeugung abgewinnen können, indem ich mehr neue Worte mit älteren Worten, neue Darſtellungsarten mit älteren Darſtellungsarten, als Begriffe mit Begriffen vertauſcht ſehe. Man redet viel von dem Innerſten, dem Heiligſten, dem Herrlichſten in der menſchlichen Natur, wozu der Menſch erzogen werden müſſe, ob es wohl als unausſprechlich mehr gefühlt als beſchrieben werden könne. Sollten nicht dieſe Bezeichnungen den Vorwurf prächtig klingender Geſetze faſt noch mehr, als der einfache Ausdruck des Sittlichen und der Sittlichkeit verdienen? Sollte nicht die Anklage zurückgegeben werden können, daß auch mit dieſem Unausſprechlichen rein Nichts geſagt ſey? — Aber wir wollen nicht ungerecht werden. Wir wollen nicht ſofort verſpotten, was in einer Sprache ausgedrückt wird, die gerade nicht mehr die unſre iſt. Auch dieſe könnte vielleicht bald von einer andern verdrängt werden.

Die Sache hängt nicht an Worten! — Wenn indeß die Behauptung, Sittlichkeit ſey der höchſte Zweck des Erziehers, den Irthum veranlaſſen ſollte, als ſey es allenfalls nur darauf angeſehen, daß der Menſch nichts Böſes thue, und ein gutes Herz — eine der zweydeutigſten und flachſten Bezeichnung in dem Munde der meiſten Eltern — bewahre, da-

gegen auf die Ausbildung ſeiner übrigen Anlagen und Kräfte gar wenig ankomme, ſo mag man immerhin ſich auch anders darüber ausdrücken. Man mag es auf das vielſeitigſte darſtellen, daß alles in dem Menſchen zuſammenſtimmen, daß ſeine innern Kräfte nach allen Richtungen hin geweckt und gebildet werden müſſen; daß wir in jedem Hervorbrechen derſelben, ſelbſt da, wo es noch ſo weit von dem eigentlichen Gebiet, das wir dem Sittlichen in der Natur anzuweiſen gewohnt ſind, erſcheint, eine Vortrefflichkeit der Natur erblicken ſollen, ſo lange nur alles in ihm dem Höchſten im Menſchen, dem wahrhaft Göttlichen, der Vernunft dienſtbar bleibt. — Wer würde damit, wie es auch ausgeſprochen werde, nicht einig ſeyn?

8.

Auf dieſer Anſicht des Erziehungsgeſchäfts und ſeines letzten Zweckes, beruhn die (§ 82. in der 5ten Auflage etwas vollſtändiger als in den früheren) aufgeſtellten Grundſätze aller Erziehung.

Erſter Grundſatz: Wecke und bilde jede dem Zögling als Menſch und als Individuum gegebne Anlage und Fähigkeit.

Er ſteht der pädagogiſchen Einſeitigkeit entgegen, welche nicht den ganzen Menſchen ins Auge faßt, ſondern ſich begnügt, gerade das aus ihm herausgebildet zu haben, was er in ſeinem bürgerlichen Verhältniß werden ſoll. Jene Künſteley, wie ſo ſtark contraſtirt ſie mit einer naturgemäßen Bildung, die alles, was die Natur dem Individuum gegeben hat, aus ihm machen möchte,

wenn ſie gleich vorherſieht, daß die äußeren Umſtände bald hier, bald da den freyen Wachsthum hemmen, und der Kraft eine beſtimmte Richtung auf das geben werden, wozu ſie der Einzelne am nöthigſten hat.

Sollte man auch wohl irgend etwas unbeachtet laſſen, was die Natur in ihr Werk gelegt hat? Iſt es denn nur ſo viel werth, als davon ein unmittelbarer Gebrauch in der Außenwelt gemacht, Wucher damit getrieben, wohl gar Geld verdient werden kann? Iſt nicht für den Menſchen der Beſitz und das Bewußtſeyn des Beſitzes ſeiner Kräfte ſelbſt, von einem ſehr hohen Werth, und würde er wohl eine Kraft miſſen, ein Talent entbehren wollen, wenn es ihm gleich in ſeiner individuellen Lage nicht unmittelbar brauchbar ſeyn ſollte?

Ja — wenn man beſchränkt genug denken wollte, den unmittelbaren Gebrauch zum Beſtimmungsgrunde des Erwerbs zu machen — wäre es nicht ſogar der Klugheit gemäß, den Menſchen ſo vielſeitig als möglich auszubilden, da es ſich nie vorher ſehen läßt, welche Lagen und Verhältniſſe ihn erwarten? Hätte ſo mancher Alt- und Neufranke, ſtatt über des phantaſtiſchen Jean Jaques Erziehungsträume zu hohnlächeln, zu Herzen genommen, was dieſer viele Jahre vor dem Ausbruch der großen Revolution, die wir erlebt haben, mit wahrem Prophetengeiſt verkündigte, und befolgt, was er anrieth — ſein Loos würde bey jener traurigen Kataſtrophe weniger traurig geweſen ſeyn.

„Berechnet doch — ſagt Rouſſeau im 3. B. des Emil — „die Erziehung des Menſchen zunächſt auf den Menſchen, „nicht auf das, was nicht Er ſelbſt iſt. Begreift ihr „denn nicht, daß, wenn ihr nun darauf hinarbeitet, ihn „ausſchließend für einen Stand zu erziehen, ihr ihn „für jeden andern unbrauchbar macht, und wenn es das „Schickſal will, ihr nichts erarbeitet haben werdet, als „ihn unglücklich zu machen. Giebt es wohl etwas lächer-

„licheres, als einen großen Herrn, der zum Bettler her„abgeſunken iſt, und in ſein Elend alle Vorurtheile ſeines „Standes mitbringt. Was giebt es erniedrigenderes, als ei„nen verarmten Reichen, welcher ſich der Verachtung erin„nert, womit man dem Armen zu begegnen pflegt, und ſich „nun auf den niedrigſten Stufen der Menſchlichkeit erblickt? „Ihr verlaßt euch auf die jetzt beſtehende Ordnung der „Dinge, und bedenkt nicht, daß dieſe Ordnung unvermeid„lichen Umwälzungen ausgeſetzt iſt, und daß es für euch „eben ſo unmöglich iſt, die vorherzuſehen, als der vorzu„beugen, welche vielleicht ſchon eure Kinder treffen wird. „Der Große wird klein, der Reiche wird arm, der Mo„narch wird Unterthan — dieſe Wechſel des Schickſals, „ſind ſie etwa ſo ſelten, daß ihr darauf rechnen könnt, eine „Ausnahme davon zu machen? — Alles was Menſchen „gebaut haben, können Menſchen zerſtören; es giebt keinen „unvertilgbaren Charakter, als den, welchen die Natur „aufdruckt, und die Natur prägt weder Prinzen noch Reiche, „noch große Herren. Was ſoll nun in der Niedrigkeit der „Schwache anfangen, den ihr bloß für die Hoheit erzo„gen habt? Was in der Armuth jener Millionär, der „nur von Gelde zu leben gelernt hat? — Glücklich, wer „es verſteht, ſeinen Stand zu entſagen, ſo bald dieſer ihn „verläßt, und zum Trotz des Schickſals ein Menſch zu „bleiben. Man rühme, ſo viel man will, jenen beſiegten „Monarchen, der ſich wie ein Raſender unter den Trüm„mern ſeines Throns begraben will; ich muß ihn verach„ten; ich ſehe, daß ſein Daſeyn an ſeiner Krone hängt, „und daß er nichts iſt, wenn er nicht König iſt. Wer die „Krone verlieren und ruhig entbehren kann, der ſchwebt „über ſeiner Krone. Von der Höhe des Throns, auf wel„cher auch Thoren und Böſewichter ſtehen können, ſteigt „er herab auf die Stufe der Menſchheit, welche ſo wenige „ganz auszufüllen verſtehen. Dann beſiegt er ſein Schick„ſal, trotzt ihm muthig, iſt niemand etwas ſchuldig, als

„ſich ſelbſt, und wenn man auch nichts als dieß Selbſt zu „zeigen hat, ſo iſt man doch nie eine Null; man iſt immer „Etwas.„

So weit Rouſſeau! Und wem iſt dieß nicht aus der Seele geſchrieben, der ſich den Menſchen von ſeinem Stande zu unterſcheiden gewöhnt hat?

Zweyter Grundſatz. Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten, durch deutliche Vorſtellungen von ihrer naturgemäßen Beſtimmung und ihrem gegenſeitigen Verhältniß.

Die Natur hat die Unterordnungen der niederen Anlagen unter die höheren hinlänglich angedeutet. Das vegetabiliſche und animaliſche Leben fordert ſein Recht, und iſt in dem gegenwärtigen Zuſtande die Bedingung des geiſtigen. Aber ſeine Bedürfniſſe ſind ungleich leichter zu befriedigen, und bey weitem nicht ſo mannichfaltig als die des letzteren, und die Anlagen und Kräfte, welche in ihnen den Grund haben, haben ein abgeſtecktes ſehr nahes Ziel, über welches hinaus keine Vollkommenheit liegt, die mit der Natur verträglich wäre.

Ganz anders das Höhere in dem Menſchen, was ihn durch eine Perfectibilität, deren Grenzen wir nicht abſehen und berechnen können, deutlich genug als das eigentliche Ziel ſeiner Beſtrebungen erſcheinen muß, wozu ſelbſt alle Cultur der körperlichen Anlagen und Kräfte nur als Mittel zu betrachten ſind. Alle körperliche Gewandtheit, alle Muskelkraft, alle Schärfe und Sicherheit der Sinne, alle Fülle und Schönheit in der Form wird doch nur ein Gegenſtand unſrer Achtung, ſofern der Geiſt dadurch wirkt, der Geiſt ſich darin darſtellt, und der Gedanke den Gebrauch veredelt. Man hebe dieſe Harmonie auf, und

es kann ſelbſt die höhere Ausbildung ein Gegegenſtand des Mißfallens oder des Bedaurens werden.

Auch die innere Kraft, deren mannichfaltige Wirkungen und Aeußerungen uns veranlaſſen, ſie als eine Verbindung vieler einzelnen Kräfte zu denken, kann auf mannichfaltige Art geübt und erhöht werden. Aber bald zeigt es ſich, daß nicht jede Uebung und Erhöhung derſelben mit dem höheren Ziele der Menſchheit in einem gleich nahen Verhältniß ſtehe, und daß ſogar eine einſeitige unverhältnißmäßige Cultur dieſem Zweck gefährlich werden könne.

Wenn daher gleich die mehrere oder die mindere Bildſamkeit, der einen oder der andern dieſer — mehr in der Idee als in der Wirklichkeit getrennten Kräfte — des Gedächtniſſes, der Phantaſie, des höhern Denkvermögens, des Dichtungsvermögens, u. ſ. w. ein Wink für den Erzieher iſt, von welcher Seite das Individuum das meiſte leiſten, für welche Sphäre geiſtiger Thätigkeit es am geſchickteſten ſeyn möchte, ſo wird er ſich denn doch hüten, einem Vermögen ein ſolches Uebergewicht zu verſchaffen, daß jedes andre dadurch unwirkſam werde.

Und da allerdings die beſondere Sphäre, worin der Menſch hier ſeine Kräfte zu üben und anzuwenden, durch Wahl oder durch Nothwendigkeit beſtimmt wird, die Cultur eines Vermögens mehr als die eines andern erfordert, ſo wird der Erzieher, ſo weit er dieß vorherſehen kann, auch darauf ſeinen Plan anlegen, ohne jedoch die beſchränkten Grenzen dieſer Sphäre äußerer Thätigkeit, zugleich zu den Grenzen der innern Geiſtesthätigkeit machen zu wollen.

**Dritter Grundſatz.** Richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menſchen würdig erſcheint, durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftweſen verträglich iſt.

So bewundernswürdig uns die Natur in der Fülle ihrer Kräfte erſcheint, ſo hängt doch der Werth des Menſchen erſt von der Richtung und Anwendung dieſer Kräfte ab. Denn an ſich betrachtet, können ſie ja eben ſowohl zerſtörend als wohlthuend wirken, und gerade die allerkräftigſten Naturen, ſind eben ſo oft die furchtbarſten Feinde, als die höchſten Wohlthäter der Menſchheit geworden.

Kräfte erwecken und ſtärken, iſt eben daher erſt die Hälfte des Geſchäfts der Menſchenbildung. Die andre eben ſo wichtige iſt die Richtung derſelben auf das, was für die menſchliche Natur das Anſtändigſte und Würdigſte iſt.

In den vernunftloſen Weſen bildet ſich der eigenthümliche Charakter der Gattung z. B. die Thierheit von ſelbſt und rein aus, durch den Inſtinkt, nach welchem ſich das Weſen entwickelt und äußert. Nicht ſo in dem Menſchen! Die vollendete Menſchheit in ſich ſelbſt darzuſtellen, dieß ſollte das eigne Werk dieſer hohen Natur bleiben. Darum nennen wir ja jede Bildung, jeden Fortſchritt einer Geſellſchaft oder eines Individuums, eine Annäherung an die Humanität. Aber niemals ſagen wir, daß das Thier ſich der Thierheit annähere, weil dieſe ſchon durch die Natur in jedem Individuum vollendet iſt.

Auf jenes Ziel der vollkommnen Humanität richtet nun der Erzieher die Naturkräfte ſeines Zöglings, indem er es ihm zeigt, indem er ein Wohlgefallen daran erweckt, indem er entfernt, was das Hinſtreben aufhalten oder den Blick danach irre machen könnte. Eben darum umgiebt er ihn von der früheſten Kindheit an, ſo weit er es nur immer vermag, mit dem Edelſten jeder Art. Er würde, wenn es möglich wäre, ſo wenig auf den äußeren als auf den inneren Sinn des Kindes irgend etwas wirken laſſen, worin ſich nicht phyſiſch und moraliſch Ebenmaaß, Harmonie und Schönheit ausdrückte, um dadurch

von ſelbſt eine entſchiedne Neigung für das Wahre, Uebereinſtimmende, Geordnete, Schöne und Gute in jedem Sinn der Worte entſtehen zu laſſen, welche die — in der Folge unvermeidlichen — Eindrücke des Gegentheils nie ganz zerſtören, wenn auch auf kurze Zeit, durch Sinnenreiz ſchwächen können. Iſt dieß nicht im ganzen Umfange zu erreichen, ſo thut er wenigſtens ſo viel als er kann. Wem nichts von dieſer wohlthätigen Sorge in ſeiner Kindheit und Jugend zu Theil wird, den nennt man ja eben unerzogen, und bedauert ihn mehr, als daß man ihn anklagen ſollte, wenn oft ſeine herrlichſten Kräfte eine ſchiefe und unglückliche Richtung nehmen.

Nur ſoll der Erzieher zu keiner Zeit vergeſſen, daß er ein Vernunftweſen behandelt, deſſen Rechte mit ſeinem Daſeyn beginnen. Alle Mittel, die er anwendet, um den natürlichen Kräften die Richtung auf das Wahre, Gute und Edle zu geben, müſſen dieſen Rechten gemäß ſeyn. Hier liegt der Unterſchied zwiſchen dem Abrichten und und dem Erziehen.

Man wende nicht ein, daß dadurch jeder Zwang, natürlich alſo auch jedes phyſiſche Straf- und Schreckmittel, aus der Erziehung verbannt werde. Ich denke nicht.

Wie der erwachſene, zum vollen Beſitz ſeiner Vernunft gelangte Menſch, es mit den Rechten ſeiner Natur nicht widerſprechend finden, es ſogar verlangen wird, daß man in jedem Zuſtande, wo er des Gebrauchs ſeines Verſtandes nicht mächtig wäre, auch Zwangsmittel anwende, um die wilden und ſchädlichen Ausbrüche ſeiner regelloſen Kraft zu hindern: eben ſo wird auch das Kind, der Knabe, der Jüngling ſelbſt, in dem Zuſtande der Ohnmacht ſich ſelbſt zu regieren, nicht nur der fremden Leitung bedürfen, ſondern auch durch ſinnliche Mittel — als ein Sinnenweſen — beſtimmt werden können, zu ſeinem eignen Beſten das Schädliche zu meiden und das Nützliche zu ergreifen. Wenn

die bittre Arzney, die man dem ſich Streubenden ſelbſt mit Gewalt einflößt, wirklich geſund macht, wer trägt Bedenken dieſe Gewalt anzuwenden? Auch iſts erfahrungsmäßig, daß die Strenge, wenn ſie durch vernünftige Zwecke und nicht durch Leidenſchaft beſtimmt wird, den freyen Geiſt der Kinder nicht unterdrückt. Sehr freye Nationen finden in ihren Erziehungsinſtituten kein Bedenken ſie anzuwenden, ohne alle Rückſicht auf Geburt, Stand und Beſtimmung *).

Aber ganz etwas anders iſts, ſich der Vernunft des Zöglings ſelbſt bemeiſtern, ihr Geſetze vorſchreiben, von ihm ein der eignen Empfindung und Ueberzeugung widerſprechendes Betragen fordern, blinden Gehorſam erzwingen, den Willen nicht lenken, ſondern brechen zu wollen. Wo reine Humanität herrſcht, da wird ſelbſt keinem Thier ohne Noth etwas zugemuthet, was ſeiner Natur zuwider iſt. Und gegen den Menſchen wollte ſich die Erziehung den Zwang erlauben, ſeine Natur zu verleugnen, angethanes Unrecht nicht zu fühlen, unverdienten Tadel ſtumpfſinnig nicht zu empfinden, gegen Gewalt und Unterdrückung ſich nicht zu wehren, ſich ungekränkt überliſten und unterdrücken zu laſſen? — Noch iſt ſolcher Erziehungsdespotismus weder aus den Familien, noch aus den öffentlichen Anſtalten ganz verſchwunden.

Vierter Grundſatz. Laß die Harmonie der Freyheit mit der Vernunft dein höchſtes Ziel ſeyn, weil auf ihr der ſittliche, folglich der unbedingte und höchſte Werth des Menſchen beruht.

Die Gründe, warum die Erziehung keinen andern höchſten Zweck als die Moral und ſelbſt die Reli-



*) S. was noch neuerlich in Gödens Reiſe nach England, 1 Th. 7 Cap. hierüber in Betreff der engliſchen Schulen geſagt iſt.

gion *) haben kann, liegen in der Natur des Menſchen, der einzigen von allen uns bekannten, welche zur Freyheit unter der Geſetzgebung ihrer eignen Vernunft beſtimmt und derſelben fähig iſt.

Gerade das Ideal, was ſchon den Alten vorſchwebte, wenn ſie ſich den vollkommnen Weiſen oder den vollkommnen Tugendhaften dachten, und eben, weil er die Höhe der Menſchheit erreicht habe, in ihm den wahren König, wenn gleich ohne Thronen und Kronen fanden, gerade dieß muß auch den Erzieher begeiſtern.

Darum wird er unabläſſig ſtreben, ſeinen Zögling von allen zu entfeſſeln, was ſeine innere Freyheit beſchränken würde, von der Gewalt des Körpers, von der Macht der ſinnlichen Triebe, von dem Irthum und Wahn, von der Furcht, von der Meinung des Tages, von der Willkühr der Menſchen. Dazu muß ſich körperliche, intellectuelle, äſthetiſche, moraliſche Erziehung vereinigen. Aeußerlich bleibt er unter der Nothwendigkeit der Umſtände. Innerlich gehört er dann nur ſich ſelbſt an. Und eben dadurch wird er Gott ähnlich, der ihm ſein Bild aufprägte, damit er nie ſeines höhern Urſprungs vergeſſe.

Ich ende mit einer herrlichen Stelle eines unſrer geiſt- und herzvollſten Schriftſteller.

„Freyheit der Seele iſt der Tugend eigenthümliche Kraft.

Sie iſt der Tugend Wurzel; ſie iſt auch ihre Frucht. Sie iſt die reine Liebe des Guten. Ein hohes Weſen — wie die Gottheit verborgen — unerforſchlich wie die Gottheit!

*) Namentlich wird es mehrmals als ein Zweck der chriſtlichen Religion im N. T. angegeben, den Menſchen zu ſeiner wahren Freyheit durch die Bildung zur Moralität zu verhelfen. Joh. 8, 36. Röm. 8, 2. 2. Kor. 3, 17. 1. Petr. 2, 16.

Allein durch Freyheit fühlt ſich der Menſch als Menſch, durch ſie allein iſt Selbſtachtung und Zuverſicht, Wort und Glaube, Friede, Freundſchaft, feſte Treue möglich, worauf unter Menſchen alles beruht.

Wie man die Gottheit geleugnet hat, ſo läßt ſich auch an Freyheit und an Tugend zweifeln: weil wir nicht ergründen und erklären können, wie ſie ſind und wie ſie wirken, und weil wir ſie nicht ſinnlich machen, ſie dem Sinnlichen nicht unterwerfen, dem Sinnlichen nicht dienſtbar machen — Freyheit und Tugend nicht in ihr Gegentheil verwandeln, in ihr Nichtſeyn auflöſen können.

Dem Erdenſohne leuchten freylich Tyranney und Knechtſchaft beſſer ein. Der Luſt will er dienen, er will ſich ſchonen vor dem Schmerz. So geſinnt entſetzt er ſich vor dem Weſen der Freyheit, welches iſt zu herrſchen über Begierde und Abſcheu; zu verachten jede Luſt und jeden Schmerz, die ſie nicht ſelbſt erzeugten; alleinthätig zu erwecken, hervorzubringen, zu erſchaffen in des Menſchen Bruſt ſeinen Haß und ſeine Liebe, und aus ſeiner Seele alles zu vertilgen, was nicht unvergänglich iſt.

Träume, Phantaſien, ein weſenloſes Hirngeſpinſt wären Freyheit und Tugend — weil ſie nicht von Erde, weil ſie mehr als Erde, weil ſie göttlich ſind, weil ſie anders und mächtiger erfreuen als Wolluſt, höher begeiſtern als Ehre, gewaltiger ſichern als Gold und Kronen — weil ſie die Welt überwinden? *) —„

*) Woldemar v. J. H. Jakobi, 2 Th.

# II.

## Kritik und nähere Beſtimmung der Erziehungsmaxime: Man müſſe den Menſchen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen.

(Zuſatz zu § 17. 18. verglichen mit 110 und 127.)

Selbſt unter denen, welche der Erziehungskunſt große Lobſprüche ertheilen, auch nichts ſparen, ihre Kinder ſorgfältig erziehen zu laſſen, oder ſelbſt zu erziehen, kann ſich noch immer ein großer Theil nicht über die Meinung erheben, daß der am beſten erzogen ſey, der ſich in den gegenwärtigen Zuſtand der menſchlichen Geſellſchaft am leichteſten füge, und wie man ſich auszudrücken pflegt, die Welt nehme, wie ſie iſt, nicht wie ſie vielleicht nach den Idealen der Philoſophen ſeyn ſollte. Ich leugne nicht, daß dieſe Maxime einer Deutung fähig ſey, nach welcher ſie etwas ſehr Wahres und Vernünftiges enthält. Aber wie ſie gewöhnlich genommen wird, bedarf ſie meiner Meinung nach einer vielfachen Berichtigung.

Um dieß deutlicher zu machen, ſo laßt uns hören, wie etwa der Vater einer begüterten Familie, deſſen Erziehungsplan ſich auf jenen Zweck beſchränkte, ſich gegen einen jungen Pädagogen erklären würde, den

er ſich zum Erziehungsgehülfen zu wählen, die Abſicht hätte.

---

„Ich weiß es wohl, daß in der Welt ſehr vieles nicht iſt, wie es ſeyn ſollte. Die Menſchen werden von Vorurtheilen und Leidenſchaften bey den meiſten ihrer Handlungen geleitet. Daneben wirken die äußeren Dinge, die herrſchenden Gewohnheiten, die geſellſchaftlichen Verfaſſungen, oft auch Noth und Druck des Lebens ſo mächtig auf ſie, daß auch die Beſten von allen dieſen Einflüſſen nicht frey bleiben. Unmerklich fügen ſie ſich in die Form des Zeitalters, und man kann ſehr zufrieden ſeyn, wenn ſie dabey nur nicht ganz ihre Selbſtſtändigkeit und den allgemeinen Sinn für das Rechte und Gute verlieren. Freylich erhebt ſich von Zeit zu Zeit eine Stimme gegen den Zeitgeiſt. Die ſchwächere klagt; die ſtärkere giebt das Signal zum Kampf, und hofft eine Macht gegen ihn zu rüſten, welcher er endlich mit allen ſeinen Vorurtheilen und Verkehrtheiten weichen ſoll. Aber wir erleben es alle Tage, wie wenig mit dem allen ausgerichtet iſt, und wie nur zu oft der ſcheinbare einen Augenblick ausgetriebne böſe Geiſt, mit ſieben mächtigern Geiſtern zurückkehrt. Vielleicht wäre es beſſer geweſen, ihn in der Ruhe zu laſſen.

„Ich habe zwey Hauptwünſche für meine Kinder. Sie ſollen brauchbar für die Geſellſchaft, ſie ſollen aber auch glücklich und ihres Lebens froh werden. Ob ich

dieß Ziel erreichen werde, hängt, das weiß ich wohl, zum Theil von einer höhern Macht ab, die ihr Leben, ihre Geſundheit, ihre äußere Lage in der Gewalt hat. Aber ſo weit dieſe nicht das Gegentheil über ſie beſchließt, und die Fonds von Geſundheit, von glücklichen Anlagen und von äußerem Wohlſtande, womit ſie ausgeſtattet ſind, ihnen erhält, ſo, denke ich, müſſe das übrige vorzüglich durch Erziehung bewirkt werden, an der ich nun künftig gemeinſchaftlich mit Ihnen zu arbeiten wünſche.

„Die Brauchbarkeit wird von ihrem Geſchick für die Geſchäfte abhängen, welche ſie in der Zukunft erwarten. Ich wünſchte es wäre möglich, dieſe Geſchäfte ſicher vorher zu wiſſen. Dann könnten wir ohnſtreitig unſern Erziehungsplan noch weit mehr Zweckmäßigkeit geben. Wie vieles könnten wir den Söhnen im Unterricht erſparen, was ſie, wegen der Ungewißheit ihrer Beſtimmung, nun ſchon werden lernen müſſen, und wovon wahrſcheinlich vieles nicht den geringſten Nutzen für ſie haben wird. Möge es ihnen nur nicht noch obendrein ſchaden! Ich habe oft erlebt, wie ungern es die obern Behörden ſehen, wenn die unteren Arbeiter ſich außer ihrem Fach mit allerley Nebendingen beſchäftigen, die mit dem Fach in keiner Verbindung ſtehen; wie werth ihnen dagegen der unverdroſſene Routinier iſt, der auf der Stufe, wo er ſteht, und über die hinauszugehen, ihm vielleicht ſchon ſeine bürgerliche Geburt die Hoffnung abſchneidet, doch nur zum

Organe höherer Einſichten und Anordnungen beſtimmt iſt, und gemeiniglich am beſten arbeitet, wenn er unbekümmert, was vielleicht geſchehen könnte und ſollte, bloß frägt, was nach der jetzigen Lage der Dinge geſchehen müſſe. Wir wollen alſo wenigſtens uns hüten, ein zu großes Intereſſe für Gegenſtände zu erwecken, die höchſt wahrſcheinlich in der künftigen Sphäre der Kinder von keinem unmittelbaren Gebrauch ſeyn können. Inſonderheit wollen wir den Töchtern, deren Schickſal noch weit mehr im Dunkeln liegt, lieber etwas zu wenig als zu viel Ausbildung geben. Ich werde ſorgen, ſo viel ich vermag, daß ſie nicht Unwürdigen zu Theil werden; aber ob ihre künftigen Gatten überhaupt Bildung durch Kenntniſſe, oder in welchem Grade ſie dieſe beſitzen, das darf ich bey ihrer Wahl nicht in Anſchlag bringen. Geben wir ihnen alſo nur, was jede gute Hausfrau nöthig hat, um eine gute Hausfrau zu werden, ſo haben ſie die Hauptſache. Das Uebermaaß des Wiſſens würde ihre Brauchbarkeit für ihre Beſtimmung leicht vermindern, und ihre Tugend wird auch dem kenntnißreichen Gatten erſetzen, was ihm an Geiſtesbildung vielleicht abgeht.

„Wir wollen unſern Kindern Grundſätze zu geben ſuchen, wobey, wenn ſie ihr Thun und Laſſen danach einrichten, ſie in allen Verhältniſſen des Lebens vor den Augen der Welt beſtehen können. Aber ich halte es nicht für gerathen, daß wir ihr Gefühl zu

ſehr verfeinern, und ihr Auge zu ſehr ſchärfen, um die Fehler und Gebrechen einzelner Menſchen oder ganzer geſellſchaftlichen Einrichtungen zu bemerken. Sie werden, wenn ſie nicht zu viel verlangen, nicht alles krumme gerade, nicht alles unrechte recht machen wollen; wenn ſie mit einer gewiſſen Toleranz gegen das, was nun einmal nicht zu ändern ſteht, in die Welt eintreten; zu ſchweigen wiſſen, wo das Reden vergebens ſeyn, ihre Thätigkeit verleugnen können, wo ſie doch nichts ausrichten würde. — So werden ſie doch in manchen Fällen vielleicht mehr Gutes im Stillen wirken, als die eifrigen Verfechter des Wahren und Rechten in der Regel zu bewirken pflegen. Was haben ſie denn davon, was gewinnt die Welt dabey, wenn ſie ſich durch ihren noch ſo reinen Eifer für das Beſſere, wozu nun einmal das Zeitalter noch keine Empfänglichkeit hat, verdächtig machen? Wenn man vielleicht, eben weil ſie zu ſehr dem Strom entgegenſteuren, auf einmal ihren Lauf gewaltſam hemmt, und ſie in irgend eine öde Bucht eindrängt, wo ſie unthätig hinbrüten, oder ihre Kräfte plötzlich an einer Klippe zerſchmettern läßt, der ſie wohl ausgewichen wären, wenn man ſie hätte gewähren laſſen. Die Menſchen können es nun einmal nicht leiden, daß man mehr thue als ſie, und ſo thut man denn doch am Ende noch immer das Meiſte, wenn man mit ihnen im Frieden bleibt.

„Bey einer ſolchen Erziehung, die auf eine gewiſſe Zufriedenheit mit der Welt, wie ſie nun einmal iſt,

und auf ein williges Fügen in alle ihre Verkehrtheiten, berechnet iſt, werden wir dann auch am beſten für das eigne Glück unſrer Kinder ſorgen. Denn nur ſo werden ſie ihres Lebens froh werden.

„Schon eine zu vielſeitige Ausbildung, kann — höchſt unſichre Fälle abgerechnet — die Quelle ihrer Unzufriedenheit werden. Es giebt eine Menge von Geſchäften in unſrer bürgerlichen Verfaſſung, bey welchen ein gewiſſer Mechanismus unvermeidlich iſt. Gegen tauſend und aber tauſend Räder in der großen Staatsmaſchiene, die ſich in ihren genau abgemeſſenen Kreiſen ſchneller und langſamer drehen müſſen, giebt es kaum eine Triebfeder, die das Ganze bewegt, und ſelbſt dieſe wird ſo oft bewußtlos hier gehemmt, dort getrieben. Was Schiller ſo treffend „des Dienſtes immer gleichgeſtellte Uhr„ nennt, das paßt nicht bloß auf unſre militäriſchen, es gilt auch von einer Menge bürgerlicher Einrichtungen. In allen Collegien ſind doch mehr als die Hälfte der Arbeitenden nichts, als die willenloſen Executoren und Expedienten fremder Verfügungen, denen es weder zukommt noch verſtattet wird, ihrer oft entſchieden beſſern Einſicht zu folgen. Aber ſelbſt da, wo ihre Vernunft wohl einſieht, daß dieß nicht anders ſeyn könne, und das einförmige Geſchäft, das ſie betreiben, zum Wohl des Ganzen betrieben werden müſſe, — ſelbſt da kann ſich doch der Vielſeitiggebildete den Ekel und Ueberdruß nicht verbergen, der damit verbunden iſt. Das

aufgeregte Bedürfniß des Geiſtes, immer mit neuen Ideen bereichert zu werden, und ſich an ihnen zu üben, daneben das Gefühl des Verluſts ſo vieler trefflichen Zeit, die dem Mechanismus geopfert werden muß, und die für die höhere Ausbildung gewonnen werden könnte, — dieß alles wird einen ſolchen Widerwillen an dem doch nun einmal Unabänderlichen erzeugen, daß ſich wahrlich der Mann von beſchränkteren Einſichten und Kenntniſſen ungleich glücklicher in ſeiner Sphäre fühlen muß. Er treibt gutwillig, und ohne den Druck zu fühlen, am Tage ſein Geſchäft; und erholt ſich, keiner Entſchädigung bedürftig, des Abends am Spieltiſch oder bey der Tafel. Erwacht wohl gar in jenem die Idee, man könne alle dieſe einzwängenden Formen zerbrechen; man könne ein viel regeres Leben auch in den Geſchäftsgang bringen; dadurch ungleich mehr eigne Kräfte der Staatsbürger in Thätigkeit ſetzen: ſo wird entweder die Abhängigkeit von den Formen ganz unerträglich, oder der Unmuth bricht in eine Reformationsſucht aus, die nur allzuleicht einer revolutionären Geſinnung verdächtig macht.

„Einen beträchtlichen Antheil an dem Frohwerden des Lebens, hat ferner die Aufnahme in der menſchlichen Geſellſchaft. Um dieſe freundlich zu finden, muß man ſich in vielen Punkten mit ihr berühren, muß ſie eben darum nehmen, wie man ſie findet, und weder den beſtändigen Tadler und Meiſtrer machen, noch auch durch ein in ihr ungewöhnliches

Wirken und Thätigwerden, die bequemere Menge beſchämen, und ihr durch die Vergleichung mit ſich unangenehme Empfindungen erwecken. Die Menſchen wiſſen recht gut, daß ihnen mancherley zu verzeihen iſt, und begehren nicht für vollkommen gehalten zu werden; meinen aber, daß am Ende doch keiner mehr thue, als er könne und möge, und ſcheuen in dem, der mehr zu thun ſcheint, den, wo nicht lauten, doch ſtillen Tadler ihrer Schwächen und Menſchlichkeiten, ohne ihn im Grunde darüber erhaben zu glauben. Ich wünſche eben darum kaum, daß meine Kinder ſich vor andern auszeichnen. Was ſie an Ruhm dabey gewinnen würden, verlören ſie vielleicht zehnfach an Liebe und an Freude. Wenn man denen, die überall die Ideale ihrer Phantaſie realiſirt ſehen wollen, den kleinſten Fehltritt hoch anrechnet, ſo wird man ihnen, denen das Menſchliche genügt, deſto mehr Billigkeit im Urtheil wiederfahren laſſen, wo ſie ihrer bedürfen.

„Aber geſetzt auch, ſie wollten ſich über dieſe Urtheile hinwegſetzen — werden ſie ſich denn ihres eignen Ganges, worauf ſie ſich von der Heerſtraße entfernten, am Ende ſelbſt erfreuen können? Was lehrt uns darüber die Geſchichte und die tägliche Erfahrung? Was haben alle die Enthuſiaſten älterer und neuerer Zeit mit ihren Verbeſſerungsplanen für die Menſchheit ausgerichtet? Ich leugne nicht, daß nach und nach vieles in der Welt beſſer geworden iſt, als es war, und daß noch vieles beſſer werden kann und wird, als es iſt.

Aber dieſes Beſſere haben die Umſtände, haben ſehr oft Urſachen herbeygeführt, von denen man gerade das Gegentheil hätte erwarten ſollen. Man muß es der Zeit überlaſſen, jedes Saamkorn früher oder ſpäter zur Entwickelung zu bringen. Dieß kann der Enthuſiasmus, immer das Ideale mit dem Realen verwechſelnd, nicht abwarten, und gelingt es ihm allenfalls, durch ſeine übermäßige Wärme einen kränkelnden Keim hervorzutreiben, ſo welkt dieſer gemeiniglich eben ſo ſchnell, als er wuchs, und der Kern geht verlohren, aus dem ſich ein geſunder Stamm bilden konnte. Im Ganzen bleiben ſich die Menſchen, wie die ſie umgebende Natur, durch alle Zeiten gleich, und man verliert Kraft und Genuß, wenn man ſich mit einem Eifer, den niemand fordert, den niemand verdankt, ihrem Dienſt widmet. So viele junge Heroen, die mit herkuliſcher Kraft die Menſchheit von allem Elend befreyen wollten, ſind entweder die frühen Opfer ihres Eifers geworden, oder haben ihre Laufbahn im Mißmuth über Undank und Verkennung geendigt *).

„Wenn Sie dieſe Betrachtungen überzeugt haben, oder Sie meiner längeren Erfahrung in der Welt das fürs erſte glauben wollen, was Ihnen darin fremd geweſen ſeyn mag, ſo denke ich, werden wir

*) Man vergleiche mit dieſem Raiſonnement eines Weltmanns, die Rede des Hippias in Wielands Agathon, worin er den edlen Jüngling von ſeinen Idealen zurückzubringen ſucht.

in der Erziehung meiner Kinder von gleichen Grundſätzen ausgehen. Prüfen Sie ſich daher wohl. Ich begehre nicht, daß man meiner Meinung ſey. Aber in einer ſo wichtigen Angelegenheit kann es mir auch nicht gleichgültig ſeyn, ob wir uns unterſtützen oder entgegenarbeiten. Man hört hie und da die Maxime, und hat ſie noch neuerlich als hohe Weisheit aus dem Nachlaß eines berühmten Philoſophen angeprieſen: „Kinder müßten nicht dem gegenwärtigen, ſondern dem zukünftigen möglichen beſſern Zuſtande des menſchlichen Geſchlechts, nicht um nur in die wirkliche Welt zu paſſen, ſondern für die Idee der Menſchheit erzogen werden*). „— Sollten auch Sie von dieſer hochklingenden Maxime ergriffen ſeyn, — ſo wollen wir zwar Freunde bleiben, aber mein Erziehungsgehülfe können Sie nicht werden. Ich werde Ihren Sinn für das Beſſere ſchätzen, aber ich werde wünſchen, daß Sie erſt an Erfahrung durch Welt- und Menſchenkenntniß gewinnen mögen, bevor Sie einen Zögling übernehmen, der ſo geleitet, weder brauchbar noch glücklich werden würde.„

---

Wer Gelegenheit gehabt hat, die Vorſtellungen, welche beſonders unter den höheren Ständen über Erziehung herrſchen, genau kennen zu lernen, wird ſie

---

*) Kants Pädagogik. S. 17.

in dieſem Raiſonnement ohnſtreitig wieder finden. Sie mögen bey wenigen in ein eigentliches Syſtem gebracht, bey manchen kaum zum klaren Bewußtſeyn gekommen ſeyn. Aber ſie liegen doch ihrer Theorie und Praxis zum Grunde, und was ihnen widerſpricht, kann ihres — ſelten eben ſo billigen und ſchonenden — Tadels gewiß ſeyn.

Und doch — ſo viel theils Wahres, theils Scheinbares in den aufgeſtellten Grundſätzen liegen mag — wie viel Verwirrung herrſcht in dem ganzen Raiſonnement! Wie viel Mißverſtand in einzelnen Behauptungen! Wie viel Unkunde der Wirklichkeit, verſteckt ſich hinter dieſer ſo anſpruchvollen Weltkenntniß! Es iſt für angehende Erzieher, die oft einen bedeutenden Antheil an der Richtung des Geiſtes ihrer Anvertrauten haben, von großer Wichtigkeit, hierüber aufs Reine zu kommen. Eine Aufſtellung gewiſſer Principien, mit ſteter Rückſicht auf die vorſtehenden Zweifel und Einwürfe mag eine Anleitung dazu ſeyn.

Was haben alſo

1), um mit dem Begriff anzufangen, diejenigen ſagen wollen, die es als Princip aufſtellten: Kinder müſſen nicht dem gegenwärtigen Zuſtande des menſchlichen Geſchlechts, ſondern der Idee der Menſchheit angemeſſen erzogen werden?

Zu-

Zuvörderſt iſt es ſchon klar, daß hiebey nicht die Rede ſeyn könne von etwas, das außer den natürlichen Schranken, welche der Menſchheit für ihre Entwickelung geſteckt ſind, liegen würde; nicht von einer Exaltation der Natur über das Menſchliche hinaus, von der manche Schwärmer älterer und neuerer Zeit geträumt haben. Denn dieß könnte ja auf keine Weiſe zu der Idee der Menſchheit und ihrer ganzen Beſtimmung paſſen. Es würde vielmehr dabey auf ein Vernichten des Menſchlichen im Menſchen abgeſehen ſeyn, da im Gegentheil der Erziehung an der Entwickelung jeder Anlage alles gelegen iſt, um das Reinmenſchliche in dem Zögling darzuſtellen.

Ferner iſt es unter allen, die über die Geſchichte der Menſchheit überhaupt, oder auch nur über den gegenwärtigen Zuſtand derſelben nachgedacht haben, ausgemacht, daß jedes Zeitalter zwar ſein eigenthümliches Gute, aber auch ſeine eigenthümlichen Gebrechen habe, und daß nicht nur von jeher eine Annäherung an das Beſſere gewünſcht, ſondern auch wirklich erfolgt, endlich aber auch hie und da ein Rückfall in das Schlechtere eingetreten ſey. Das Gegenwärtige kann uns folglich nie als etwas Unabänderliches erſcheinen, in das man ſich eben ſo willig als in eine Naturnothwendigkeit fügen müſſe.

Endlich iſt auch unverkennbar, daß Alles, was von jeher zur Verbeſſerung und Veredlung der Menſchheit geſchehen iſt, durch Menſchen unternommen,

durch Menſchen ausgeführt ſey, und daß ſelbſt in denen Veranſtaltungen der Vorſehung, die wir die unmittelbaren zu nennen pflegen, immer menſchliche Kräfte die Werkzeuge waren, durch welche ſie ihre Plane vollenden wollte.

Nun läßt ſich wenigſtens in der Idee ein gewiſſes Maximum dieſer menſchlichen Kräfte denken, durch deren Zuſammentreffen das Höchſte, was die Menſchheit im Allgemeinen zu erreichen im Stande iſt, realiſirt werden würde. Denn ſo gut in der Verfaſſung eines Staats, einer Geſellſchaft, einer Schule, ſo gut auch in der Kunſt etwas als das Vortrefflichſte gedenkbar und erreichbar iſt, eben ſo wohl muß auch theils für den einzelnen Menſchen, theils für die ganze Menſchheit ein Höchſtes und Vollkommenſtes gedenkbar und erreichbar ſeyn.

2) Kann es nun ein würdigeres Ziel für den Erzieher geben, als den Geiſt ſeiner Zöglinge auf dieſes Ideal hinzurichten? Man tadelt es doch ſelbſt in der Bildung junger Lehrlinge zu den mechaniſchen Handarbeiten nicht, wenn man ſie aus der niedrigen Werkſtätte, wo dürftig das Gemeine gelernt wird, in die Welt ſchickt, um das Vollkommnere kennen zu lernen. Man erkennt die Anlage zum großen Künſtler in dem Lehrling der Kunſt, wenn ihm ſeine Zeit nicht genügt, wenn ihm der Anblick der hohen Ideale des Alterthums ſchlafloſe Nächte macht. Man findet es groß und herrlich, wenn der größte Held in Troja, in-

dem er ſeinen Aſtynax auf dem Arm wiegt, ſein eignes Maaß zu klein für ihn findet, und ſich zu der Hoffnung erhebe:

„kehrt dieſer einſt aus den Schlachten,
„Rufen müſſen ſie dann: Weit übertrifft er den Vater! —„

Und nur der Erzieher ſoll die Stufe, auf welcher ſein Zögling das Zeitalter findet, ihm als die letzte nennen, ihn wohl gar warnen, daß er nicht über ſie hinauszuklimmen wage? So wäre es ja faſt beſſer, man überließe es der Natur und den Umſtänden allein, was ſie aus ihm machen wollen.

3) Perfectibilität iſt das herrlichſte Eigenthum der menſchlichen Natur. Sie macht die Grenzſcheide zwiſchen den Menſchen und den übrigen uns bekannten Weſen, die durch ihren Organismus in ſich ſelbſt vollendet ſind. (S. 33.) Eben darum kann aber auch der Menſch nicht oft genug auf dieſes Große in ſeiner Beſtimmung, in welchem ihm ſelbſt eine Hoffnung der Unſterblichkeit ſeines Weſens aufblüht, hingeführt werden. Daß unzählige Menſchen nicht das werden, was ſie werden könnten, beweiſt ja nur, daß die ihnen erreichbare Vollkommenheit, nicht wie bey dem Thier und bey der Pflanze, die Wirkung eines nothwendigen Bildungstriebes, ſondern eines freyen Wollens und Handelns ſey — das zwar beſchränkt iſt durch manche äußere, von der Freyheit unabhängige Lagen und Umſtände, in welchen es ſich entwickelt, — das aber in einem gewiſſen Grade keinem verſagt iſt. Vielleicht wären

die meiſten weiter in ihrer eignen Bildung gekommen, wenn man ihnen nur zum Bewußtſeyn ihrer Kräfte verholfen hätte.

4) Man ſagt: — „geſetzt die Mitwirkung zu der Darſtellung des Ideals der Menſchheit wäre ein Ziel, das ſich einige ganz ausgezeichnete Menſchen ſetzen, und auf das man allenfalls die aufmerkſam machen könnte, an welchen man frühzeitig ungewöhnliche Anlagen, ſeltne Talente und ein gewiſſes entſchiednes Hervorragen über die Menge wahrnähme. Wie kann man aber ſo thöricht ſeyn, eine allgemeine Erziehungsmaxime daraus zu machen? Soll die Erziehung nicht alle Stände umfaſſen? Muß nicht folglich, was ein Grundprincip für ſie werden ſoll, eben ſowohl anwendbar ſeyn, in der Bildung des ärmſten Bauernſohns als des Fürſtenkindes? Gebt denen, die neben dem Talent auch einſt Macht und Mittel haben werden, zeitig die Idee, Wohlthäter und Veredler ihres Zeitalters oder Volks zu werden. Vielleicht trägt ſie Frucht. Aber den Armgebohrnen — ach lehrt ihn lieber ſich zu fügen in ſein Loos, und hütet euch, ihm auch nur von fern die Möglichkeit zu zeigen, daß es auch wohl für ihn einen beſſern Zuſtand der Dinge geben könne.„

Wie viel glaubt man hiemit geſagt zu haben, und wie wenig hat man geſagt!

Daß nicht Alle mit gleicher Kraft an dem Beſſerwerden in der Welt arbeiten können, wiſſen wir recht wohl; auch recht wohl, daß manche außerordent-

liche Kraft bloß darum wenig ausrichtet, weil die Macht der Umſtände ſie im Hervorbrechen zurückdrängt oder vernichtet.

Aber wiſſen wir denn in den Jahren der Entwikkelung, welche Kraft zum Wirken beſtimmt ſey? Sind etwa nur die Kinder aus gewiſſen Ständen auserkohren, die menſchliche Geſellſchaft weiter zu bringen? Haben wir der Geſchichte ſo ganz vergeſſen, um nicht daran zu denken, daß da, wo man es am wenigſten erwartet hätte, die Kräftigſten aufſtanden, indeß die, denen alle Umſtände günſtig waren, denen das Schickſal alle Mittel der Wirkſamkeit in die Hände gelegt hatte, thatenlos ſchlummerten?

Soll es Verdienſt ſeyn, die Aecker von Steinen zu reinigen, damit nicht herrliche Keime erſtickt werden; hingegen Tadel verdienen, wenn man den Keimen menſchlicher Kräfte Raum ſchafft und Freyheit ſich zu entwickeln? Wie viele ſich entwickeln werden — wer mag es wiſſen?

„Millionen ſorgen dafür, daß die Gattung beſtehe,
Aber durch Wenige nur pflanzet die Menſchheit ſich fort.
Tauſend Keime zerſtreuet der Herbſt, doch bringet kaum einer
Frucht, zum Element kehren die meiſten zurück.
Aber entfaltet ſich auch nur Einer, der einzige ſtreuet
Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus.„

Es bleibt vollkommen wahr, wie paradox es auch klinge, daß der Erziehung des Bauernſohns kein andres Princip zum Grunde liegen dürfe, als der des Fürſtenkindes.

Dieß Grundprincip fordert ja nicht Verfeinerung, nicht Bildung zu allen möglichen Sprachen, Künſten, Wiſſenſchaften und Fertigkeiten; es fordert zunächſt nur Achtung der edlen Natur, die beyden gemein iſt, Verſtändigmachen zu jedem Beruf und Geſchäft, Hinarbeiten auf Humanität in jedem Verhältniß.

Wenn aber ſogar in den höheren Claſſen der Geſellſchaft, die möglichſte und vielſeitigſte Ausbildung für bedenklich gehalten wird, wenn auch da die Brauchbarkeit und die innere Zufriedenheit, ſo Manchem — wie jenem Vater — mehr von einem Vernachläſſigen und Zurückdrängen der natürlichen Anlagen und Kräfte, als von ihrem Anbau und ihrer Entwickelung abzuhängen ſcheint, — wer ſoll denn das Beſſere herbeyführen, das jeder wünſcht, und auch in ſeinem Kreiſe, ſo bald ihn das Schlechtere ſelbſt drückt, für möglich hält? Wenn nicht die Erziehung, ſo viel ſie weiß und kann, lebenskräfte weckt, ſo entſteht zuletzt ein allgemeines Stokken, das ein endliches Abſterben, und eine gänzliche Auflöſung zur Folge hat. Man höre auf, das heranwachſende Geſchlecht für das, was immerhin itzt noch Ideal ſeyn mag, zu begeiſtern, und der gröbſte — ſchon itzt faſt allgemeine — Egoismus, wird bald genug die einzige Maxime werden, wonach die Menſchen handeln. Sie werden zuletzt nur ſuchen, ſich hier durch Ungerechtigkeit gegen die Schwächern, dort durch feige Nachgiebigkeit gegen die Stärkern, durch alle Verkehrtheiten und Verderbniſſe der Welt durchzuwinden. Es

giebt kein Mittel, dieſem Verderben zu ſteuern, und dem Wahren, dem Vernünftigen, dem Guten und dem Schönen immer mehr Siege über Wahn und Irrthum, über Thorheit und Unvernunft, über Laſter und Miſſethaten, über Ungeſtalt und Unnatur in jedem Sinn, zu verſchaffen, als die Heranwachſenden zu dem Bewußtſeyn zu bringen, daß ſie Kraft haben, mit jenen Uebeln in Kampf zu treten, und ihnen dabey aus der Geſchichte zu beweiſen, daß es möglich ſey, in dieſem Kampfe zu gewinnen *). Denn wer keine Annäherung des Beſſern glaubt, der muß leugnen, daß wir nicht nur in Kenntniſſen — wo die Sache ſo klar iſt, und auch

*) Die ganze Geſchichte, als Culturgeſchichte betrachtet, — dann Werke wie Iſelins Geſchichte der Menſchheit, Herders Ideen zu einer Geſchichte der Menſchheit und deſſen Briefe über die Humanität, können hiezu benutzt, und ſollten auch aus pädagogiſchen Zwecken mit heranwachſenden Jünglingen geleſen werden. Noch näher liegen die Betrachtungen, welche bey dem Anfang des itzigen Jahrhunderts über die Fortſchritte des vorigen häufig erſchienen ſind. So liefern z. B. reiche Materialien Jeniſch Geiſt und Charakter des achtzehnten Jahrhunderts, politiſch, moraliſch, äſthetiſch und wiſſenſchaftlich betrachtet. Berlin 1803. 3 Bände. Stolz Predigten im Jahr 1800. 2 Bände. 1801. Roſenmüllers Betrachtungen über merkwürdige Begebenheiten des 18ten Jahrhunderts. Leipzig 1801. u. m. a., womit die kurze Darſtellung in Gurlitts Schulrede über einige Vorzüge des verwichenen Jahrhunderts, Hamburg 1804. zu vergleichen iſt.

am wenigſten beſtritten wird — ſondern auch in der Humanität, und den Mitteln zu einem würdigen und glücklichen Leben, ungemein viel weiter als unſre Vorwelt und unzählige unſrer Zeitgenoſſen in andern Ländern, gekommen ſind, wogegen einzelne Ereigniſſe, die das Gegentheil zu ſagen ſcheinen, nichts als das beweiſen, daß das Ziel noch nicht erreicht und noch viel Verdienſt übrig ſey.

5) „Aber — erwiedert man — wenn denn nun auch von dieſen idealiſchen Träumen von Verbeſſerung der Welt, und Annäherung der Menſchheit an einen vollkommneren Zuſtand, endlich einmal einer und der andre realiſirt würde, und eine ſpäte Frucht von dem aufginge, was unter Sorgen und Thränen ausgeſäet ward, ſo verlieren doch die Menſchen, die man für ſolche Ideale erzieht, das Leben, indeß die, welche man gewöhnt, mit dem gegenwärtigen Zuſtande der Dinge zufrieden zu ſeyn, und ſich in die Gebrechen der Welt zu fügen, des Lebens genießen. Können wir es bey unſern Kindern verantworten, wenn wir ſo recht gefliſſentlich den Saamen des Unmuths in ihr Herz ausſtreuen, da das Leben ſo kurz, im Leben ſo viel Wechſel, und — auch bey einer ſehr mäßigen Anſtrengung der Kräfte — in dem nächſten Wirkungskreiſe noch immer genug Gutes zu wirken übrig bleibt?„

Ich antworte:

1) Die Menſchen ſchon in der Jugend unzufrieden mit dem gegenwärtigen Zuſtande der Dinge, durch

ein unaufhörliches Tadeln und Meiſtern der Gegenwart machen wollen, das wäre allerdings eine recht verkehrte Erziehung. Denn gefliſſentlich verkehren würde man die Natur, wenn man das zum Frohſinn beſtimmte, des Frohſinns ſo empfängliche Alter, zum Trübſinn ſtimmen, und die glückliche Zuverſicht, womit man in dieſen Jahren nur die Roſenblüthen ſieht, ohne die Dornen zu bemerken oder zu achten, in eine bängliche Beſorgniß verwandeln wollte. Auch der herangewachſene Menſch braucht nicht erſt trübſinnig zu werden, um das Beſſere kennen und ſich darnach ſehnen zu lernen. Man kann mit der größten Billigkeit die Menſchen und die Dinge um ſich her beurtheilen, kann für das vorhandene Gute den offenſten Sinn in ſich bewahren, und doch mit ganzer Seele an dem Bilde und an der Hoffnung des Vollkommenen hangen, das die Zukunft herbeyführen wird.

2) Wenn man aber, ohne eben immer zu fragen, oder bemerkbar zu machen, wie gut oder wie ſchlecht es in der wirklichen Welt ausſehe, von früher Jugend an, den Sinn ſeines Zöglings auf das Wahre, das Edle und Schöne jeder Art eben ſo hinlenkt, wie der Künſtler den Blick ſeines Schülers auf die ſchönſten Werke und Formen, ſo wird dadurch von ſelbſt ein ſolches Wohlgefallen und Verlangen entſtehen, jenes überall dargeſtellt zu ſehen, und ſelbſt an ſeiner Hervorbringung zu arbeiten, daß wir gar nicht ſorgen dürfen, das Fehlerhafte und Verdorbene der Wirk-

lichkeit werde ihm anſprechen, oder er werde ſich zu willig darein fügen. Aber hiedurch wird der Jüngling

3) noch gar nicht, wie man fürchtet, den Frohſinn und Genuß des Lebens verlieren, er wird im Gegentheil nur eines reineren und erhöhteren Genuſſes empfänglich werden. Und wie dieß?

Einmal iſt es an ſich ſchon erfahrungsmäßig, daß unſre Phantaſie an dem erhöhten Gefühl unſers Daſeyns und Lebens immer einen ſehr bedeutenden Antheil hat. Wer weiß das nicht aus ſeiner eignen Erfahrung? Wie unzählige Menſchen haben den Träumen einer ſchönen Zukunft, die nie gekommen iſt, ihre genußreichſten Stunden zu danken? Das Kind träumt wie ein Kind; der Jüngling, die Jungfrau ſchafft ſich nur andre Bilder; der Mann und der Greis ſelbſt überläßt ſich oft noch gern Möglichkeiten, wenn er gleich zweifelhafter an ihrer Erfüllung wird. Und worauf ſind doch dieſe Phantaſien größtentheils nur gerichtet? Auf äußere Zuſtände, ſinnliche Wünſche, vergängliche Plane, und allenfalls bey dem religiöſen Menſchen auf die Freuden jener Welt. Wer es indeß darauf anlegte, wie wirklich manche Pädagogiker unſrer Zeit nicht undeutlich zu verſtehen gegeben haben, die Phantaſie ſchon in dem Kinde und Jüngling zu unterdrücken, ſtatt ſie nur der Herrſchaft der Vernunft zu unterwerfen, die treiben doch in der That die Jugend aus dem Paradieſe, das ihr die Natur gönnte, gar zu früh auf den dornenvollen Acker des Lebens,

und pflanzen an die Stelle der Hoffnung das Mißtrauen und den Zweifel in ihre Bruſt.

Aber es iſt zweytens hier nicht bloß von einem Genüß die Rede, der am Ende auf eine bloße Illuſion der Phantaſie hinausliefe. Das leben in einer idealen Welt — oder wenn der Ausdruck anſtößig iſt — die häufige Beſchäftigung mit der Idee, wie es in der Welt beſſer werden könnte, ſo bald nur die Menſchen alles das wollten, was ſie vermöchten, iſt an ſich ſelbſt ſchon eine Quelle ſehr reiner und hoher Freuden, und wir geben unſern Zöglingen die ſchönſten, wenn wir ſie dafür empfänglich machen. Denn dieſes geiſtige Leben iſt eine erhöhte Thätigkeit des innern Menſchen, die in eine äußere Thätigkeit übergeht, ſo bald Anlaß dazu vorhanden iſt, und ſich eben dadurch von dem müßigen Schwärmen in der bloßen Phantaſie unterſcheidet. Aber gerade aus dem Bewußtſeyn einer erhöhten Thätigkeit, gehen unſre beſten Freuden hervor. Selbſt der ſinnliche Schwärmer iſt nicht unglücklich. Er hat ja eine ſolche unerſchöpfliche Quelle von Kraft und Glückſeligkeit in ſich, daß er ſich damit dem Furchtbarſten in der Natur entgegen wagt, und die Gewalt der Flammen auslöſcht, die über ihm zuſammenſchlagen. Aber der Schwärmer kann unglücklich werden, wenn er aus ſeinem Taumel erwacht, und weder in ſeinem moraliſchen Bewußtſeyn, noch in ſeiner Vernunft etwas findet, was ihn über mißlungene Plane und Anſtrengungen tröſtete. Nicht ſo bey dem reinen und geiſtigen En-

thuſiasmus für das Wahre, Gute und Schöne. Denn dieſer iſt gar wohl verträglich mit der richtigſten und ruhigſten Anſicht der wirklichen Welt. Durch dieſe hat er auf der einen Seite gelernt, daß man an nichts verzagen müſſe; denn er ſah ja, wie aus den kleinſten Anfängen wundervolle Erfolge hervorgegangen, durch die Kraft einzelner Menſchen ganze länder phyſiſch und moraliſch urbar gemacht, durch beharrliches Ausdauren Siege über das Schlechtere errungen ſind, die man für unmöglich gehalten hatte. Aber auf der andern hat ſie ihn auch überzeugt, daß alles nach unveränderlichen Geſetzen erfolge, alles ſein beſtimmtes Ziel habe, wo es blühen und reifen und Frucht tragen ſoll; daß die ewige Weisheit ihre Abſichten durch Menſchenkräfte zwar ausführt, aber ſich nicht darin vorgreifen läßt, ſondern allein weiß, „wenn für alles, was geſchehen ſoll, die Zeit erfüllt iſt.„ Daß ſie erfüllt werde, und hier früher, dort ſpäter das Beſſere zu Stande komme, dazu wirkt jede darauf gerichtete Kraft mit, und es genügt dem treuen Arbeiter, daß er ſichs rein bewußt ſeyn darf, es an ſich nicht haben fehlen zu laſſen.

Dieß Bewußtſeyn geht aus der raſtloſen, durch einen hohen Zweck geleiteten Thätigkeit hervor, und iſt die Quelle eines innern Vergnügens, welche Menſchen, die entweder bloß im Sinnlichen leben, oder handwerksmäßig ihr Geſchäft forttreiben, wie es ihnen vorgezeichnet iſt, weder ahnden noch begreifen. Und

doch könnte ſie einige Aufmerkſamkeit auf die Menſchen um ſich her, die irgend eine Idee mit ganzem Ernſt verfolgen und zu verwirklichen ſtreben, davon überzeugen. Laßt uns nur an einige Beyſpiele erinnern, und vom Kleineren zu dem Größeren emporſteigen.

Wer mag ſchon den unglücklich nennen, oder ſagen, daß er ſich um den Genuß des Lebens bringe, der an der vollkommnen Darſtellung irgend eines mechaniſchen Werkes, eines Inſtruments, einer Maſchine, wenn ihr wollt eines unnützen Spielwerks, an der Ausbildung einer neuen Methode, eines Handgriffs bey irgend einem Geſchäft, mit ganzer Kraft ſeiner Seele arbeitet? ſich oft alle ſinnlichen Freuden verſagt, oder doch willig entbehrt; Armuth, Einſamkeit, vielleicht ſelbſt Spott der Menge ruhig erträgt; weil er für das alles durch die eine rege Idee entſchädigt wird, die ſeine ganze Seele füllt. Glaubt nicht, daß ſein Beharren bey dem Einen, was er ſich zum Ziel geſetzt hat, durch die Hoffnung auf künftigen Gewinnſt unterſtützt werde. Daran denkt der echte Kunſtfleiß zuletzt, und kein Geld wiegt ihm das auf, was er am Ende bey dem Entdecken und Hervorbringen ſeines Werkes genoſſen hat.

Der echte Künſtler ſteht auf einer höheren Stufe. Das Ideal, das er mit ſich herumträgt, verläßt ihn keinen Augenblick. Er möchte darſtellen, was noch nie dargeſtellt iſt, oder wenigſtens erreichen, was er für das Höchſte hält. Dabey lebt er oft in Druck und Noth, und fern von dem Kreiſe der Glücklichen, die

nichts ahnden von dem, was ihn begeiſtert. Meint ihr, daß er mit ihnen tauſchen würde?

Erinnert euch an die in dem gewöhnlichen Sinnenleben verlohrnen Menſchen, deren einziges Streben Reichthum, allenfalls äußerer Rang und Ehre, und um beydes zu erlangen, wenn es nicht auf einen noch bequemeren Wege möglich war, allenfalls ein Geſchäft im Staat iſt, wobey noch immer der größere Theil der Zeit dem übrig bleibt, was ſie Lebensgenuß nennen. — Wie oft haben ſolche den unglücklich genannt, oder zum Gegenſtande ihres vornehmen Mitleids gemacht, der nach dem Allen was ſie reizt nicht fragend, einzig der Erforſchung des Wahren nachging, mit ſeinem Geiſt unaufhörlich in der Welt der Ideen lebte, und darüber faſt dahin kommen konnte, auf alles andre außer ſich, das zum Leben Nothwendige abgerechnet, Verzicht zu leiſten? Und doch — wenn er in ſeiner Abgeſchiedenheit von ihren Freuden und Herrlichkeiten, in das Innere der Natur tiefer eindrang, ihre ewigen Geſetze entdeckte und berechnete, wenn ihn das Opfer jeder Sinnenluſt kein Opfer dünkte, ſo bald er nur hoffen durfte, durch die höchſten Anſtrengungen weiter vorzudringen in dem Gebiet deſſen, was dem Menſchen gewiß werden kann, — doch war gerade er der wahre Glückliche. Sein inneres Leben, das verborgen blieb vor der Welt, ließ nichts von dem Ekel und Ueberdruß, oder gar der Reue zurück, die ſo oft das letzte loos derer iſt, deren Leben glänzend war vor den Augen der Menſchen, aber vorübergehend und

verſchwindend, ohne auch nur eine bedeutende Spur in der Menſchheit zurückzulaſſen.

Und wenden wir nun gar das Auge auf die, welche ſich — vielleicht anfangs bloß in der Idee — einen noch viel größern Wirkungskreis wählten, und mit einem freyen, aufgeklärten, reinen und philoſophiſch heroiſchen Geiſte ausgerüſtet, die Menſchheit von den mannichfaltigen, beſonders moraliſchen Elend zu erlöſen wünſchten, das ſie drückt, ſo kann man vielleicht ſicher behaupten, daß ſich dieſe, bey dem Vorgefühl der Vollendung dieſes Plans, bey der Ahndung des wirklich hervorgebrachten göttlichen Reichs, in welchem nur Wahrheit und Tugend regiert, in einem ſo erhaben-glücklichem Zuſtande befinden, daß ſie ihn gegen alles, was ihnen Völker und Könige bieten könnten, wenn es auch Kronen wären, nimmermehr austauſchen würden, eben weil das Reich, in dem ſie wirken wollen, nicht von dieſer Welt iſt. Wenige erreichen dieſe Höhe; ſeltne Geiſter ſtehen als die wahren Heroen der Menſchheit auf. Aber eben darum darf man auch für ſie nicht beſorgt ſeyn, daß ſie, wenn eine ſo große Idee ihre Seele ergriffen hat, dabey zu viel von dem eignem Glück entbehren würden, was man ihnen gern als Ausſteuer für das Leben ſchon in der Erziehung bereiten möchte. Ihr Glück liegt in ihrem Wollen und Wirken. „Es iſt, ſagen ſie ſich mit dem oben genannten Weltweiſen, es iſt nicht zu erzählen und nicht abzuſehen, was ein Solon, Numa, Pythagoras,

Sokrates, Zeno mit ihren Schülern gewirkt und Gutes geſtiftet haben; nicht zu gedenken des göttlichen Nazareners, der in dem kleinen Judäa, wie verborgen, eine kurze Zeit umherwandelte, von jedem verlaſſen, unter Spott und Schlägen den Tod am Kreuze litt, und deſſen hinterlaſſenes Wort die Welt umgeſtaltet hat. Denn echt philoſophiſcher Geiſt, das iſt, überlegende, durchgreifende, nach ewigen Geſetzen wollende Vernunft, iſt von jeher das Salz der Erde geweſen.„—

Dieſe reine Begeiſterung für das Wahre und das Gute, erhebt ſie weit über die Verkennungen, Kränkungen und Mißhandlungen derer, die nicht wiſſen, was ſie thun, und dämpft in ihnen weder den Muth noch das Gefühl der vollſten Lebenskraft da, wo man glauben würde, daß ſie unter ihrem Schickſal erliegen müßten *).

---

*) Dieſen Muth hört man z. B. in Ausſprüchen wie folgende:

Bedrücken kann man uns, nicht unterdrücken;
Verlegen machen, doch nicht zur Verzweiflung
Uns bringen; uns verfolgen, nicht erreichen;
Uns niederwerfen, aber nicht vernichten.
Wir treiben Gottes Werk und dulden muthig
Des Lebens Drangſal, jede Angſt und Noth.
Mißhandelt, eingekerkert, weggebannt
Von Ort zu Ort, bey Müh und Arbeit oft
Der Nothdurft ſelbſt entbehrend, halten wir
An Tugend, Wahrheit, Lieb und Sanftmuth feſt,

Wer mit dieſen Bemerkungen einverſtanden iſt, wird nun die Erziehungsmaxime, von welcher wir ausgegangen ſind, „der Menſch müſſe nicht ſowohl für den gegenwärtigen, als für einen künftigen beſſern Zuſtand der Welt, alſo gewiſſermaßen für eine ideale Welt erzogen werden,„ eben ſo wenig mißdeuten, als verwerfen.

Nicht mißdeuten — denn er verwechſelt ja nicht einen idealen Zuſtand der Dinge mit einem ſchimäriſchen, der nie zur Wirklichkeit gelangen kann; er ſtrebt auch nicht nach einer Auflöſung aller Ordnungen und Verhältniſſe, welche zum Theil die würdigſten Erzeugniſſe der Vernunft ſind. Er will noch viel weniger durch irgend eine Art von Gewalt umſchaffen,

---

Mit dieſen Waffen jedem Kampf gerüſtet.
Durch Ehr und Schande, gut und bös Gerücht
Geht unſer Weg! Sie ſchelten uns Verführer,
Weil wir der Wahrheit treu ſind. Uns verkennt
Die Welt, doch Gott ſind wir bekannt: ſie wähnt
Uns ſterbend aber unſer innres Leben,
Blüht doch in voller Kraft! Wir ſcheinen traurig
Und ſind in uns ſo fröhlich; ſcheinen arm
Und machen andre reich; nichts ſcheint uns übrig,
Und unſer iſt die Welt!

Wer die Stelle kennt, dem darf man ſie nicht erſt nachweiſen. Wer ſie nicht kennt, ſuche das verachtete Buch auf, aus dem ſie genommen iſt, und höre auf, ſeinen Geiſt zu verkennen.

was nur durch allmählige Bildung umgeſtaltet werden kann. Am wenigſten will er das Auge verſchließen vor dem mannichfaltigen Guten, was ihm ſchon itzt die Wirklichkeit giebt, vielmehr ſeinem Zögling gerade in dem Guten, das nach und nach aus vielen Arbeiten und Kämpfen der edleren Menſchen hervorgegangen iſt, eine Bürgſchaft zeigen, daß es auch ihm gelingen könne, das Gute zum Beſſern zu erheben. Aber eben daher kann er auch jene Maxime, ſo gefaßt,

Nicht verwerfen. — Er träte ja ſonſt mit ſich ſelbſt und dem ganzen Zweck ſeines Berufs in Widerſpruch. Denn wenn er, was niemand leugnet, ſeinen Zögling von den in der Welt herrſchenden Irrthümern und Verderbniſſen bewahren ſoll, ſo muß er ihm zugleich die Richtung auf das Beſſere geben, das einzeln bereits vorhanden iſt, aber als vollendet nur noch in der Idee, als eine von einer allgemeinen Ausbildung der Menſchheit allerdings zu hoffende höchſte Vollkommenheit, exiſtirt. Soll ſich die Menſchheit dieſem vollkommnen Zuſtande annähern, ſo muß jeder Einzelne das Seine thun, und eben das iſts, worauf alle Erziehung abzwecken ſoll, jeden dahin zu bringen, daß er ſich ſo viel erſtrebe, ſo viel ausführe, als er nach dem Maaß ſeiner Kräfte zu erſtreben und auszuführen fähig iſt.

Die menſchliche Geſellſchaft beſteht aus unzähligen Gliedern, und dieſe ſind zum Theil durch Zufall, zum Theil durch Naturnothwendigkeit in mannichfal-

tige Claſſen geordnet. Es wäre der klarſte Unſinn, den man wohl keinem vernünftigen Pädagogen zutrauen oder andichten wird, von jedem dieſer Glieder, jeder dieſer Claſſen daſſelbe zu verlangen, oder ſie auf dieſelbe Art bearbeiten zu wollen. Ein Theil derſelben, iſt durch die äußeren Umſtände ſcheinbar ſo vorherbeſtimmt zur Beſchränktheit von innen und außen, daß erſt dieſe Umſtände durchaus verändert werden müßten, ehe an einen höhern Grad der Humaniſation zu denken wäre. Aber auch die kleinſte Veränderung kann ſchon eine Annäherung ſeyn, und der Grönländer und Eskimo, dem der Schmuz ſeiner Hütte und ſeines Körpers anfängt widrig zu werden, iſt nicht unbedeutend über ſeinen vorigen Zuſtand emporgehoben. Ein andrer Theil ſteht ſchon itzt auf einer höhern Stufe, und bewegt ſich, von vielen Feſſeln, die ſeine Voreltern noch trugen, durch menſchliche Kräfte entladen, ſchon freyer. Noch ein andrer kleinerer Theil tritt unter ſo glücklichen Umgebungen und Einwirkungen von Außen, in die Sphäre ſeiner irdiſchen Thätigkeit ein, daß ihm dadurch zugleich Kräfte und Mittel gegeben ſind, für das Wohl des Ganzen zu wirken. Eben darin liegt ja der Grund, warum wir die Erziehung der Fürſten und Königskinder mit Recht für ſo äußerſt wichtig, ja für eine Angelegenheit der ganzen Nation, auf die ſie in der Folge ſo mächtig wirken können, zu halten berechtigt ſind.

Wie früh oder wie ſpät nun die Menſchheit, in allen ihren verſchiednen Claſſen und Individuen, zu einem vollkommnern Zuſtande gelangen ſoll, dieß iſt die Sache der Vorſehung, welche ſich die Erziehung des Menſchengeſchlechts vorbehalten hat, und worüber uns nicht zukommt, zu urtheilen, oder — aller Erfahrung voraus — etwas zu vermuthen. Nur in dem, was ſich davon ſchon wirklich in der Geſchichte offenbaret, kann man vielleicht einiges finden, was auf Analogie führt, und manches von der Zukunft ahnden läßt. Und daraus erhellt wenigſtens ſo viel, daß, ſo bald der von jeher vorhandene Wille der Einzelnen einen vollkommnern Zuſtand herbeyzuführen, ein allgemeiner Wille des ganzen Geſchlechts werden kann, auch der beſſere Zuſtand ſelbſt realiſirt ſeyn wird. Der Erzieher ſieht folglich in einem jeden Individuum, in welchem er die Idee und das Streben nach ihrer Ausführung geweckt hat, ein Werkzeug des großen Zwecks der ewigen Vorſehung, daß endlich allen geholfen werde. Inſonderheit verſäumt er nicht, es bis zum Augenſchein klar zu machen, wie Vieles noch der Hülfe und Beſſerung bedürfe. Statt das jüngere, jedes Eindrucks empfängliche, aber auch leicht zerſtreute und befriedigte Gemüth, über die einmal vorhandenen Uebel und Verkehrtheiten zu beruhigen, und allen Unmuth darüber mit dem gewöhnlichen „das laſſe ſich nun einmal nicht ändern„ abzuweiſen, zeigt er ihm eben in dieſen Uebeln einen Gegenſtand, woran Kraft zu üben, ein

Feld, auf welchem große Erndten des Wohlthuns zu gewinnen ſind. Er mahlt ihm z. B. mit den lebendigſten Farben und mit dem apoſtoliſchen Eifer des edlen Schweizers die Reihen von Irrthümern und Verbrechen, welche aus dem verſäumten Unterricht der untern Volksclaſſen hervorgehn, und beweiſt dann durch die That an einem einzelnen armen Kinde, wie gar wohl möglich es ſey, dieſem Elende des Volks abzuhelfen. Werde denn ſein Zögling in der äußern Geſellſchaft was er wolle — werde er Schullehrer, ſo wird er wirken, wie einſt der treffliche Brun in Rekan wirkte; — werde er reicher Gutsbeſitzer, ſo wird er vielleicht ganze Reihen von Schulen in Rochows Geiſt zu Muſterſchulen umbilden; werde er Präſident, Staatsminiſter, ſo werden ganze Provinzen nach und nach von dieſer Seite verbeſſert werden; und wenn er Fürſt würde, ſo würden ganze Länder den Segen jener Ausſaat erndten, die der Erzieher in den heiligen Stunden ausſtreute, wo er ſeinen Anvertrauten das Ideal deſſen zeigte, was das Beſte und des Menſchen Würdigſte iſt. — Oder er läßt ſeinen Zögling bey jedem ſich darbietenden Anlaß bemerken, welche ungeheure Menge von Menſchen nicht nur ihre Geſundheit, ſondern auch allen Genuß des Lebens gewiſſen Einrichtungen, die man Staatsmaximen und Finanzſyſteme nennt, zum Opfer bringen müſſen, indeß eine verhältnißmäßig weit geringere Anzahl die Früchte ihres Schweißes und ihrer hingeopferten Kräfte genießt. Indem er ihn hier an

die Quellen der Armuth oder des elenden Erwerbes hinführt, der gerade nur vor dem Hungertode ſchützt, läßt er ihn zugleich in der Armuth und dem phyſiſchen Elend ſelbſt, eine der Hauptquellen der moraliſchen Zerrüttung wahrnehmen. Er macht ihm die Unmöglichkeit begreiflich, daß — der Menſch, der in einem ewigen Kampf mit dem Mangel am Unentbehrlichſten begriffen ſeyn, und jeden andern Gedanken, der nicht unmittelbar auf den Erwerb des ſinnlichen Bedürfniſſes gerichtet iſt, zurückweiſen muß, einer moraliſchen, daß — der Familienvater, der in jedem Kinde eine neue Quelle ſeiner Noth erblicken muß, einer recht humanen Ausbildung fähig bleibe. Daneben ſagt er ihm denn, „wie viele Menſchen rechtlicher, anſtändiger von ihrer Arbeit leben, ihres Schweißes ſelbſt froh werden, durch dieſe Verbeſſerung ihrer äußern Lage auch einer ſittlichen Bildung empfänglicher werden könnten. Man dürfte nur ſo manche Maxime, die entweder falſcher Patriotismus, oder Ariſtokratismus, oder gar der perſönliche Eigennutz, Gewinnſucht und die Verachtung der niederen Stände erſonnen hat, aufgeben. Man habe dieß auch wirklich ſchon hie und da z. B. durch Aufhebung der Leibeigenſchaft gethan, ſo daß ſich die wohlthätigen Folgen aus den am Tage liegenden Erfahrungen bis zum Augenſchein klar machen ließen *). Sollten Betrachtungen dieſer Art,

*) Es gehört in die Syſteme der Staatswirthſchaft zu unterſuchen, welche Vortheile aus dem Fabrikweſen für den Staat

und ein beſtändiges Hinweiſen auf die Wirkungen aller äußeren Einrichtungen und Veränderungen auf die Menſchheit nichts wirken? Gewiß, es iſt recht viel Wille, es iſt ein ſittlicher Trieb im Menſchen,

---

entſtehen. Aber daß dieß Weſen, wie es in England und mehreren Gegenden Deutſchlands exiſtirt, ein wahres Unglück für unzählige Menſchen iſt, läßt ſich mit dem gemeinſten Menſchenverſtande, bey einiger Aufmerkſamkeit auf die Erfahrung, einſehen. Man erſtaunt, wenn man in Sir Morton Edens Werk über die Armuth lieſt, wie enorm die Armentaxe in England iſt, eben weil der Armen durch die Fabriken ſo unzählige werden, indeß noch bedeutende Stücke Landes unbebaut liegen, auf denen ſo viele ihr Brod ruhig eſſen könnten, auf ihrem Acker und unter dem Schatten ihres Baumes. — Wie oft müſſen Menſchen Hunger leiden, damit man Pferde ernähren könne, die auch das Feld, nur unvollkommner als Menſchenhände, beſtellen. —

Durch die immer weitergehende Vervollkommnung gewiſſer Maſchinen, und durch die Benutzung todter Naturkräfte ſtatt menſchlicher Kräfte, werden vielleicht mit der Zeit unzählige Hände weniger beſchäftigt ſeyn. — Ob dieß, wie der unten angeführte Schriftſteller meint, eine Vorbedeutung ſey, daß nach und nach viele von den eigentlich drückenden Mühſeligkeiten des Lebens befreyt werden, und dahin kommen ſollen, ihre Kräfte nicht an die Willkühr andrer zu verkaufen, ſey dahin geſtellt. Aber daß alle jene Erfindungen, die Menſchenhände erſparen, nicht nothwendig dahin führen müſſen, daß dieſe Menſchen nun unbeſchäftigt und ungenährt bleiben, ſieht man aus dem Beyſpiel aller der Länder, wo von Fabrikweſen nicht die Rede iſt, und wo der Ackerbau weit mehr durch Menſchenhände betrieben wird.

ſich für das Ganze der Menſchheit thätig zu beweiſen, und er hat ſich oft in Zeiten, wo Egoismus, niedere Sinnlichkeit, Herrſchſucht und Vernunft alle Ueberreſte des Guten zu zerſtören drohten, kräftig erwieſen. Nur die Einſicht fehlt; die, welchen die Natur Wärme des Herzens gegeben hat, entbehren des Lichts, das ihnen eben die Erziehung geben ſollte. Laſſe man es nur daran nicht fehlen, kläre man nur die Jugend, die das Glück einer ſorgfältigen Erziehung genießt, über die wahre Lage unzähliger ihrer Mitbrüder auf, und bringe es zum Bewußtſeyn bey ihnen, wie viele ihrer Vorzüge ſie dem Zufall zu danken haben; — man wird gewiß nicht vergebens arbeiten. Es ſind keine leeren Phraſen, was ein geiſtvoller Schriftſteller über Pädagogik noch neuerlich äußerte: „die Glückſeligkeit, die in dunkler Ferne des Menſchengeſchlechts wartet, wird unſer Zögling mit Begeiſterung erblicken, und ſein Glück darin finden, der Menſchheit ſeinen Arm zur Eroberung des gelobten Landes zu leihen. Ihm wird es nicht beyfallen, daß er die goldne Zeit vielleicht ſelbſt nicht mehr erlebe; er weiß es, daß das, was ihm Menſchheit iſt, nicht ſterben kann. — Seine Menſchheit wird dann noch ſeyn, wenn auch er nicht mehr iſt, und was er menſchlich that, wird für die Menſchheit leben *).„

---

*) Wagner Philoſophie der Erziehungskunſt, S. 250.

Mag denn auch niemand wiſſen, wer es war, der in ſolchen Menſchen, die Wohlthäter ihres Geſchlechts im Großen und Kleinen geworden ſind, zuerſt den Sinn für die höchſten Angelegenheiten der Menſchheit geweckt hat, was kommt darauf an? Vielleicht wird doch dem Erzieher, deſſen ganzes Streben dahin gerichtet war, ſeinen Anvertrauten das würdigſte Ziel für ihre Kräfte vorzuſtecken, noch die Freude zu Theil, unbekannt und unbemerkt ſich in das Gedräng des Volks zu miſchen und Zeuge ihres ſchönen Wettlaufs zu werden. Was kann über dieſe Freuden und dieſen Lohn gehen? —

Trete er aber auch früher von dem Schauplatz ab, ehe die jungen Wettläufer in die Schranken gelaſſen ſind; es bleibt doch von ihm Leben, Kraft und Geiſt zurück, und regt ſich, wirkt und belebt — gleich der Kraft des Schöpfers in der Natur, — unſichtbar, aber unvergänglich.

## III.

# Ueber die wiſſenſchaftliche Behandlung der Pädagogik und Didaktik.

(Zuſatz zu § 11. 12.)

Die wichtigſten Werke älterer und neuerer Zeit im Fach der Erziehungslehre und der Theorie des Unterrichts, beſtehen mehr aus einzelnen Beobachtungen, Erfahrungen, Vorſchlägen und Regeln, als daß ſie der Idee eines ſtreng wiſſenſchaftlichen Syſtems entſprächen. Einige haben gleichwohl in ſofern etwas wiſſenſchaftliches, als ihnen theils gewiſſe leitende Ideen, theils irgend ein pſychologiſches oder moraliſches Syſtem zum Grunde liegt, ſo daß die einzelnen Gegenſtände in Beziehung auf daſſelbe geordnet ſind.

Unſer Zeitalter ſtrebt in allen Theilen des menſchlichen Wiſſens nach der Entdeckung und Aufſtellung gewiſſer Grundprincipien, um Einheit und Conſequenz in das Wiſſen zu bringen. Wer möchte dieſes Streben tadeln? In ihm drückt ſich der Charakter der gebildeten und reifenden Vernunft aus, und jeder Fortſchritt ihrer Cultur, iſt eine Annäherung an feſte in ſich ſelbſt unzertrennbar verbundnen Geſetze des Denkens und Handelns.

Was zu tadeln ſeyn würde, wäre alſo nur, erſtlich die Geringſchätzung deſſen, was uns allein bey Aufgaben in der Pädagogik und Didaktik, zu den Principien ihrer Auflöſung führen kann, der Erfahrung; — dann das Vorgeben, als könne man a priori das deduciren und conſtruiren, wovon wir doch gar nichts wiſſen würden, wenn es uns nicht eben in der Erfahrung gegeben wäre; — endlich das ſklaviſche Einhergehen in den Feſſeln irgend eines Syſtems der Schule, und der Wahn, den Glauben an dieſe oder jene Formel zur einzigen Bedingung richtiger Einſichten in die Erziehungs- und Lehrkunſt machen zu müſſen.

Ohne hier gegen irgend eins der älteren oder neueſten philoſophiſchen Syſteme, oder irgend einen Schriftſteller, ſtreiten zu wollen, welcher von ihnen ausgehend, alles was nicht ihre Sprache redet, und in ihrem Sinn ſchulgerecht iſt, für unbrauchbar, wohl gar für verderblich erklärt, ſoll es uns allein darauf ankommen, bey welcher Behandlungsart die Pädagogik und Didaktik ſelbſt das meiſte gewinnen dürfte.

Ueberhaupt wohl bey der, welche überall von der möglichſt genauen Kenntniß des Objekts aller Erziehung dem Menſchen ausgeht, und fürs erſte, mit Beyſeitſetzung alles deſſen, was bloß hypothetiſch iſt, ſich an die unleugbaren Erſcheinungen hält, in welchen ſich uns alles, was von dieſer Natur erkennbar iſt, offenbart. Dieß haben auch wohl im Grunde alle gewollt, und ſelbſt bey der entſchiedenſten Mißkennung der

menſchlichen Natur, und inſonderheit der Eigenthümlichkeiten des Kinderalters, doch immer gemeint, eine richtige Kenntniß derſelben zum Grunde zu legen.

Wenn nun die pädagogiſch-didaktiſche Grundſätze ſelbſt aufgeſtellt werden ſollen, ſo kann nur zwiſchen einer doppelten Hauptmethode gewählt werden.

Zuerſt kann man ſich ein beſtimmtes Individuum denken, und dieſes durch alle Stufen ſeines körperlichen und geiſtigen Wachsthums begleiten; überall auf die allmähligen Veränderungen, die in ihm vorgehen, und auf die Art und Weiſe, wie die äußere Welt auf daſſelbe wirkt, aufmerkſam machen. Da ein Individuum dargeſtellt werden ſoll, ſo muß es nicht nur mit einer beſtimmten inneren und äußeren Organiſation verſehen, ſchwach oder ſtark an Körper und Geiſt, es muß auch in einer beſtimmten äußeren Lage, von dieſer oder jenen Nation, in dieſem oder jenem Zeitalter, reich oder arm, von ſogenannter hoher oder gemeiner Geburt, elternlos oder unter dem Auge der Eltern aufwachſend, gedacht werden. Würde das Bild von einer wirklich exiſtirenden Perſon abgezogen, und nun aufs treueſte dargeſtellt, wie die Erziehung auf dieß Individuum berechnet geweſen, welcher Mittel ſie ſich bedient, welche Veränderungen man wahrgenommen, durch welche Erfolge ſie belohnt ſey, ſo würde man hier zugleich die Naturgeſchichte und die Bildungsgeſchichte eines einzelnen Menſchen haben. Recht viele ſolcher anthropologiſch-pädagogiſchen

Darſtellungen würden als Bereicherungen unſrer allgemeinen Erziehungstheorien zu wünſchen ſeyn.

Ohngefähr dieſen Plan befolgte Rouſſeau in ſeinem Emil, und nach ihm manche andere, die ihre Ideen von Erziehung, zum Theil um die ſeinigen zu widerlegen, an die Geſchichte eines einzelnen Zöglings knüpften. Rouſſeau erweiterte freylich auch oft den Geſichtspunkt, verbreitete ſich über Kindernatur und Menſchennatur im Allgemeinen, und gab nicht bloß dem Erzieher gerade eines ſolchen Emils, wie den ſeinen, ſondern jedem Erzieher herrliche Winke und Regeln. Aber die Anwendung vieler von ihnen hängt doch immer davon ab, daß ein Zögling gerade ſo glücklich wie jener organiſirt, gerade in einer ſolchen Lage, und der Erzieher eben ſo unabhängig ſey, als der Erzieher Emils. Daß man dieß überſehen und geglaubt hat, der ſeltne Mann wolle, was er unter dieſen beſtimmten Umſtänden für möglich und für nützlich erkannte, zu allgemeine Vorſchriften machen, dieß war die Quelle ſo vieler ſchiefer Urtheile, die man über ſein unſterbliches Werk gefällt hat, welches troz alles deſſen, was ſich mit Fug und Recht dagegen erinnern läßt, einen Schaz von pädagogiſchen Einſichten enthält, wie wenige, die vor oder nach ihm in dieſem Fach gearbeitet haben.

Man kann aber auch zweytens nicht ſo wohl von einem Individuum ausgehen, als vielmehr die Reſultate deſſen, was bisher die beſten Beobachter des phyſiſchen und moraliſchen Menſchen über ſeine Natur

erforſcht und aus allen bisherigen Erfahrungen als Reſultat aufgeſtellt haben, zur Grundlage der Pädagogik und Didaktik machen. Das Gebiet beyder Wiſſenſchaften, die man zuweilen unter dem allgemeinen Namen der Erziehungelehre begriff, würde freylich ohne Maaß und Ziel erweitert werden, wenn man alle die Beyträge, welche hiezu die Anthropologie, Phyſiologie, Pſychologie, Logik, Moral liefern muß, in daſſelbe hineinziehen wollte, ſelbſt wenn man ſich auch nur auf das beſchränkte, wovon ein unmittelbarer Gebrauch für die Erziehung, welche mit dem Menſchen als einem freyen Weſen zu thun hat, gemacht werden kann. Auch ſcheint es mir, wie ſchon an einem andern Ort im Vorbeygehen bemerkt iſt *), nicht rathſam, hiebey die Grenzen der Wiſſenſchaften zu verrücken. Aber einer muß doch der andern die Hand bieten, oder eine den andern den Weg ebnen und die Bahn brechen ſoll. Dazu eignen ſich bey der Erziehungswiſſenſchaft keine ſo ſehr, als theils Naturgeſchichte des äußern und innern Menſchen, theils die Theile der Philoſophie, welche ihn als ein moraliſches Weſen betrachten, und ſein ſittliches Verhältniß und ſeine Beſtimmung in der Reihe der Vernunftweſen beſtimmen.

*) S. Vorrede zum 1ſten Theil der 5ten Auflage der Grundſätze.

Zwey Hauptfragen werden daher jedem, der über die Aufgabe: „Menſchen zu erziehen und zu unterrichten,„ mit ſich aufs reine kommen will, unabläſſig beſchäftigen, und je beſtimmtere Antworten er ſich auf beyde zu geben weiß, deſto mehr Zuſammenhang und Zweckmäßigkeit wird in ſein Geſchäft übergehen. Die Eine: „Wie iſt es möglich, auf ein Weſen, wie der Menſch, ſo zu wirken, daß die Einrichtung und der Zweck ſeiner Natur auf keine Weiſe geſtört, aber wohl unterſtützt und gefördert werde?„ Hierzu muß ihm die eigne Erforſchung dieſer Natur, und die Bekanntſchaft mit dem, was etwa ſchon darin erforſcht iſt, die Data liefern. Die andre: „Wohin ſoll zuletzt alle Erziehung abzwecken; wohin die Aufregung und Ausbildung jeder Kraft führen?„ Hierüber wird er ſich mit den Moraliſten zu verſtändigen ſuchen.

Je ernſtlicher er ſich indeß dieſer doppelten Unterſuchung widmet, deſto mehr werden ihm auch die Schwierigkeiten offenbar werden, welche freylich der kaum ahndet, der ſich gläubig an gewiſſe Ueberlieferungen hält, und ohne eignes Prüfen auf die Worte irgend eines alten oder neuen Syſtems ſchwöret.

Was zuerſt die Erforſchung unſrer Natur betrifft, ſo ſind wir bekanntlich über die erſten Elemente ihrer Erkenntniß noch ſo wenig einverſtanden, daß, ob man wohl ſeit Jahrtauſenden verſucht hat, das Räthſel ihres innerſten Organismus zu löſen, dennoch alles unſer vermeintes Wiſſen z. B. von inneren

Weſen des Rationalen, von dem Verhåltniß des Kör-perlichen zu dem Geiſtigen, von den Grundbeſchaffen-heiten der Kråfte, ihrer urſprůnglichen Gleichheit oder Ungleichheit u. ſ. w. aus bloßen Fragmenten, Vermu-thungen und Hypotheſen beſteht, und wenn man daher gleich jedes Beſtreben, in dieſe dunklen Regionen etwas mehr Licht zu bringen, ſchåtzen muß, ſo kann man ſich doch nicht genug verwundern, wenn jeder, der irgend eine neue Anſicht des Menſchen gefaßt hat, ſo fort ver-meint, der Oedip zu ſeyn, der das alte Geheimniß endlich der Welt kund machen könne*).

*) Inſonderheit ſcheint es fůr Anfånger gefåhrlich, daß ſie ſich ſo leicht durch eine neue Sprache tåuſchen und zu dem Glauben verleiten laſſen, ſie håtten damit zugleich neue Begriffe bekom-men. Es muß den Stiftern neuer Schulen ſo gut als den Stif-tern der ålteren frey ſtehen, ihre Ideen auf ihre eigne Art zu bezeichnen; auch kann es wirklich oft ein Bedůrfniß ſeyn, ſich fůr die eigenthůmliche Modification einer Vorſtellung ein neues Wort zu ſchaffen. Nur kommt alles darauf an, denen, welche man dadurch weiter in der Erkenntniß verhel-fen will, etwas mehr als das Wort, auch die Merkmale des Begriffs angeben, und es klar machen zu können, daß man wirklich zu einer deutlicheren Einſicht des Gegenſtandes gelangt ſey. Will man z. B. in der Pſychologie, die bisher ůblichen Eintheilungen der Seelenvermögen verlaſſen, ſo ſteht dieß jedem frey. Die Pſychologen haben ſich von je-her verſchieden darůber ausgedruckt, auch im Grunde alle recht wohl gewußt, daß dieſe Namen nur Nothbehelfe ſind, wodurch wir die verſchiedenen Aeußerungen einer und der-ſelben Kraft bezeichnen. Nur ſcheint es mir nicht wohl-

Der Speculation des Metaphyſikers iſt es nicht zu verdenken, wenn ſie Hypotheſen zu Hülfe nimmt, um Einheit in ihre Syſteme zu bringen. Ihr ſelbſt erſcheinen oft nach ſehr kurzer Zeit jene Hypotheſen als grundlos, und ein neuer Verſuch tritt an die Stelle des verworfenen, um vielleicht bald wieder einem andern Platz zu machen. Gleichwohl offenbart ſich in dieſen Wechſeln die immer regſame Geiſteskraft, die ſich zu üben nicht aufhören, und ſelbſt durch das Mißlingen ihrer Anſtrengungen zu neuen geweckt werden ſoll. So bald indes die Speculation über Gegenſtände, deren Erkenntniß zweifelhaft iſt, und wo man ſich mit Vermuthungen begnügen muß, im Praktiſchen zu viel Stimme verlangt, wird ſie leicht gefährlich, und hat, ſelbſt auf keinem ſichern Grunde ſtehend, in der Anwendung ein Hin- und Herſchwanken zur Folge, wovon der Behandelte zuletzt das Opfer werden kann. Darauf gründet es ſich, daß man gegen Aerzte, welche nicht nur einen beſtimmten Hang zum Speculiren in ihrer Wiſſenſchaft haben, und dabey nicht bedächtig

gethan, den Sprachgebrauch zu verlaſſen, wo kein offenbarer Gewinn dabey iſt. Das, was man aufhellen will, wird durch die Anwendung ganz fremdartiger (chemiſcher, phyſiſcher) Terminologien (Pole, Polarität, Potenziren) auf pſychologiſche moraliſche Begriffe, oft nur mehr verdunkelt, da die Kenntniß ihres Sinnes wenigſtens bey Anfängern nicht vorausgeſetzt werden kann. Und doch ergreifen gerade dieſe ſolche Worte am erſten, ohne dadurch zu irgend einem klaren Bewußtſeyn zu kommen.

genug ſind, um mit der Uebertragung jeder neuen Hypotheſe in das Praktiſche zu zögern, ein nicht ungegründetes Vorurtheil faßt, und oft dem Empiriker mehr zutraut, eben weil er weniger in zweifelhaften Theorien lebt *). Daſſelbe möchte auch bey der Erziehung der Fall ſeyn. Daß die von Zeit zu Zeit wechſelnden — anthropologiſchen, phyſiologiſchen und pſychologiſchen — Anſichten und Conſtructionen der menſchlichen Natur, auf die Theorien des Erziehers einen Einfluß haben können, wer möchte das in Abrede ſeyn? **) Den wohlthätigſten haben aber gewiß immer die, welche ſich zunächſt an feſtbegründete Thatſachen halten, und auf dem Felde der Erfahrung bleiben. Man hat es wenigſtens ſehr oft erlebt, welche ſonderbare Maaßregeln manche bloße Theoretiker genommen haben, um wo möglich die Wahrheit ihrer Hypotheſen in der Behandlung eigner oder fremder Kinder zu bewähren, wie ſie aber oft mitten in dem Lauf ihres Geſchäfts, zu einem andern Syſtem über-

*) Und darin hat man, ſelbſt nach dem Ausſpruch eines großen Arztes, den niemand im Verdacht der Geringſchätzung der Speculation haben wird, nicht unrecht. „Der taktfeſte Routinier (Empiriker) dem die Natur praktiſches Genie verlieh, handelt ſo oft weit beſſer, als der ſuperfeine Theoretiker. Beyder theoretiſches Wiſſen ſtehet am Zero im Niveau; aber dieſer weiß auch nicht einmal zu handeln, weil er das Glaukom ſeiner Hypotheſen für die Leuchte der Wahrheit hält.„ Reil über Pepinieren zum Unterricht ärztlicher Routiniers Halle 1804. S. 24.

**) S. Grundſ. 1 Th. § 40. Anm.

ſpringend, gerade den entgegengeſetzten Weg eingeſchlagen ſind.

Die fortdaurenden Widerſprüche in den Syſtemen der geübteſten Beobachter und Forſcher der menſchliche Natur — ſie mögen nun das körperliche oder geiſtige, oder beydes zugleich betreffen, beweiſen wenigſtens ſo viel, daß wir noch ſehr weit von dem Ziel ſind, in das Innere der Natur eingedrungen zu ſeyn, und daß ſich in allen den vorgeblichen Conſtructionen derſelben, eigentlich nur die individuelle höchſt veränderliche Vorſtellung des conſtruirenden Individuums ausdruckt. „Was iſt — frägt der eben angeführte philoſophiſche Arzt — was iſt der unbegreifliche Proceß in der organiſchen Schöpfung, der das Individuum in jedem Moment zerſtört, und es durch die nehmliche Art zum vorigen Daſeyn wieder hervorruft? Der Krankheiten erregt, und ſie wieder entfernt? Durch den die äußere Natur, alſo auch des Menſchen Wirken in die Spähre des Organismus aufgenommen wird? Könnt ihr mir auf dieſe Fragen bloß mit Poeſien, Metaphern und Gemeinplätzen, aber mit nichts Verſtändlichem und ſo Beſonderm antworten, als dieſer Proceß in ſeiner Beſonderheit in den Individuen vorkommt, die ihr zu behandeln habt, ſo leiſtet doch Verzicht auf jenen vollendeten Rationalismus in euren Handlungen.„ Muß man nicht gerade dieſelben Frage thun, wenn von dem noch verborgnerem geiſtigen Organismus die Rede iſt? Wenn erklärt werden ſoll, wie ſich die höhern

Kräfte des Menſchen entwickeln und bilden? Wenn ſie zuerſt den Charakter der Vernunftmäßigkeit annehmen? In welchem Moment das Kind der Nothwendigkeit in das Reich der Freyheit eintritt? In welchem Grade die geiſtigen Veränderungen von den körperlichen abhängig ſind? Wie es zugeht, daß die Außenwelt ſich ſo verſchiedenartig in den einzelnen Menſchen geſtaltet? — Freylich ſind Antworten genug auf das alles in den Schriften der Weltweiſen aller Schulen zu finden, die uns bald durch neue Kunſtwörter, bald durch poetiſche Formeln erklären wollen, was ſchwerlich zu erklären iſt. Aber wir kommen durch das alles um keinen Schritt weiter, und täuſchen uns ſelbſt, ſo bald wir einen zu hohen Werth darauf ſetzen, über die Grenzen unſres Wiſſens.

Sollte es alſo wohl gerathen ſeyn, in dieſem Sinn die Principien der Pädagogik auf jenes angeblich wiſſenſchaftliche Fundament — eine Conſtruction der menſchlichen Natur — zu gründen? Sollte dieß beſonders itzt gerathen ſeyn, wo, wie Schwarz in der Vorrede zu ſeiner Erziehungslehre treffend bemerkt, „das Philoſophiren ſo ſehr von der Natur abgeirrt und vielmehr ein Syſtematiſiren geworden iſt, ein Spiel des Scharfſinns mit abgezogenen Begriffen, oder, um ein modernes Wort zu gebrauchen, ein Potenziren im Denken?„

Man hat mancherley Verſuche gemacht, von oben herab, aus reiner Vernunft, wiſſenſchaftlich —

wie man es nannte — zu zeigen, wie das Kind zu unterrichten und zu erziehen ſey. Dadurch iſt ſchon ſo manches als einzige wahre Methode angeprieſen, was ſich im Syſtem recht gut ausnimmt, aber in der Anwendung ſchwerlich die Probe halten möchte. Der ſichere Weg geht ſchwerlich durch die Schule der Syſtematiker. Wer die junge Menſchenwelt mit einem philoſophiſchen Geiſt, der doch ganz etwas anders iſt, als das, was manchen allein Philoſophie zu ſeyn ſcheint, viel und ſcharf beobachtet, wer in ihrem Kreiſe gelernt hat, was im Allgemeinen und was im Beſondern zu leiſten möglich ſey, der wird nicht nur als Lehrer und Erzieher immer am beſten wiſſen, was er will, ſondern auch, was er kann. Bey wem aber weder das eine noch das andre zum deutlichen Bewußtſeyn gekommen iſt,*) der ſollte ſich eben ſo wenig an das Geſchäft wagen, als der, welcher befangen von irgend einem herrſchenden Syſtem, oder den Idealen ſeiner durch den Zeitgeiſt exaltirten Phantaſie, jede freyere Anſicht der Natur und der Wirklichkeit verlohren hat.

*) M. ſ. was hierüber ſehr wahr und bündig bemerkt iſt in H. P. Weiß Einleitung zu den Beyträgen zur Erziehungskunſt. 1 B. 1 H. „Ueber die Nothwendigkeit, die Erziehungskunſt wiſſenſchaftlich zu behandeln.„ — Wie das Wort „wiſſenſchaftlich„ hier genommen wird, kann gewiß niemand etwas gegen die Forderung einwenden, wenn er auch mit dem Verfaſſer über die in der folgenden Abhandlung: — Was iſt der, welcher erzogen werden ſoll?

Wenn aber zweytens (S. 79.) von dem letzten Zweck aller Erziehung, aller Aufregung und Ausbildung der menſchlichen Kraft, die Rede iſt, ſo wird zwar überhaupt die Wiſſenſchaft, welche ſich mit der Beſtimmung des Menſchen und den Mitteln ſie zu erreichen beſchäftigt, folglich die Moral, hierüber die Auskunft zu geben haben, und einer conſequenten Theorie der Erziehung werden feſte moraliſche Principien zum Grunde liegen müſſen. Nur wird auch hier nicht gerade ein einzelnes ſtreng wiſſenſchaftliches Syſtem unentbehrlich ſeyn. Wenn man in neueren Zeiten zuweilen behauptet hat, „es gebe überall noch kein ſolches Syſtem,„ oder alle bisherige Verſuche, die Ethik aus einem oberſten Grundſatz abzuleiten, wären unbefriedigend,„— ſo mag es ſich damit verhalten, wie es wolle. Aber ſo viel iſt doch gewiß, daß denen, welche dieß behauptet haben, gewiß nicht in den Sinn gekommen iſt, zugleich allem, was bisher für die moraliſche Bildung der Erwachsnen und der Jugend praktiſch geſchah, den Werth abzuſprechen, oder zu behaupten, das Gelingen derſelben ſey durchaus von dieſer oder jener wiſſenſchaftlichen Form der Moral abhängig. Sie unterſcheiden ſehr wohl — was nur ihre unverſtändigen

---

Und wie hat ihn daher ſein erſter Erzieher zu nehmen?— oder denen im 2ten Heft enthaltenen „Verſuch, die Pädagogik durch Philoſophie zu orientiren„ aufgeſtellten Ideen, nicht in allen Punkten übereinſtimmen ſollte.

Nachſprecher überſehen — die Philoſophie der Schule von der Philoſophie des Lebens. Sie erinnern ſich an alles das Große und Herrliche, was von jeher durch Menſchen auf Menſchen gewirkt iſt, ehe man ſich irgend einer Speculation über die Principien und Geſetze des Handelns überlaſſen hatte. Sie verweilen mit großer Achtung vor dem Bilde des praktiſchen Hausvaters, der praktiſchen Hausmutter, die ohne auch nur zu ahnden, wie ihr Thun und Wirken der Gegenſtand ſehr ſubtiler Unterſuchungen ſeyn könne, in ihren Kindern durch Lehre und Beyſpiel die Keime alles ſittlich Guten und Schönen wecken und pflegen. Eine ſolche Empirie iſt dem Verſtändigen mehr werth, als alle Architektonik der Theoretiker, und gewiß wünſcht er, daß alle angehende Pädagogen früher in dieſer lebendigen Schule des Lebens lernen, als ſich an die todten Buchſtaben eines Syſtems hängen, das, wie alles bloße Wiſſen, ſehr oft aufbläht, aber ſehr ſelten beſſert.

Noch einmal — durch dieſe Bemerkungen ſoll auf keine Weiſe das Verdienſt derer beeinträchtigt werden, welche auch die Erziehungs- und Lehrkunſt auf höhere Principien zurückzuführen ſuchen. So bald dadurch nur wirklich etwas gewonnen wird für eine Wiſſenſchaft, deren Werth lediglich auf ihrer Anwendbarkeit beruht; ſo bald nur der Pädagoge dadurch mehr Sicherheit und Conſequenz bekommt; ſo bald man uns nicht mit einem unleidlichen Aufwand von Worten Dinge beweiſet und deducirt, an denen kein vernünf-

tiger Menſch zweifelt, und den trivialſten Sätzen durch die Hülle einer hochgelehrten zur Tagesordnung gehörenden Sprache, eine Wichtigkeit zu verſchaffen ſucht: ſo iſt jeder Beytrag dankbar anzunehmen und unbefangen zu prüfen. In der Darſtellung muß nur jeder eine be-

*) Z. B. daß zu jedem Lehren und Lernen ein lehrendes und lernendes Subject, ein Object der Erkenntniß, und in Beziehung beyder auf einander das Lehren und Lernen ſelbſt gehöre; — daß die in unſern Lehrbüchern durch verſchiedene Namen bezeichneten Kräfte der Seele nur Modificationen einer Kraft ſind; — daß der bisher noch gar nicht gekannte letzte Zweck des Erziehers die Erziehung ſelbſt ſey. — Noch viele andre Beyſpiele, welche Umwege man macht, um zu dem Allbekannten zu kommen, könnten aus mehrern neuen Abhandlungen, die theils in philoſophiſchen Journalen zerſtreut, theils einzeln erſchienen ſind, angeführt werden. Es würde aber wenig lehrreich ſeyn, und leicht dieſer Schrift ein polemiſches Anſehn geben, welches der Verf. auf alle Weiſe zu vermeiden, ſich zum Geſetz gemacht hat, ſo nahe Veranlaſſungen er auch hie und da finden könnte. — Führen die ſtrengwiſſenſchaftlichen Bearbeitungen der Pädagogik wirklich zu neuen Reſultaten, ſo ſind ſie in jeder Form ſchätzenswerth. Aber gerade in denen, welche mit der meiſten Anmaßung und ſchnöden Verachtung des Früheren geſchrieben ſind, und von Entdeckungen auf dieſem Felde reden, „die noch niemand geahndet habe, „da man ja noch nicht einmal gewußt, was überall Erziehung ſey,„ haben Unbefangene auch nicht eine einzige Idee gefunden, die ſie nicht in ältern und neuern pädagogiſchen Schriften — wenn gleich in einer andern Form — nachweiſen könnten, wenn es der Mühe lohnte, und überall etwas darauf ankäme, ob eine Wahrheit alt oder neu iſt.

ſtimmte Claſſe von Leſern oder Zuhörern ſich denken, für die er arbeitet, und eine Metaphyſik der Pädagogik und Didaktik muß einen andern Charakter haben, als ein praktiſches Handbuch. Dieß vergeſſen die, welche eine ſchulgerecht philoſophiſche Bildung erhalten haben, zu leicht, und meinen die Form und Sprache, welche ihnen, da ſie immer mit dem Zeitalter fortſchreiten, und unvermerkt ſich ſelbſt ſeine Redeformen zu eigen machen, verſtändlich iſt, könne auch bey andern vorausgeſetzt werden. Dadurch werden ſie aber ſelbſt vielen recht gebildeten Leſern unverſtändlich, die das Thema der Erziehung im hohen Grade intereſſirt, ſo bald es mit jener Gemeinfaßlichkeit behandelt wird, welche die höhere Kunſtſprache gefliſſentlich vermeidet, weil ſie von ihr keine Wirkung hoffen darf.

Mag man denn die, welche die höhere Anſicht nicht überall, zur Zeit und zur Unzeit, zur Schau tragen, in die Claſſe der gemeinen Naturen verweiſen. Sie leiſten ſelbſt gern auf eine gewiſſe Art von höherer Natur Verzicht.

# IV.
# Ueber körperliche Gewöhnungen.

(Nachtrag zu 1 Th. § 19 — 39.)

1.

Die Erziehung betrachtet das Körperliche in ihrem Zögling als Werkzeug des Geiſtigen, welches ihr eigentlicher Gegenſtand iſt. Darin unterſcheidet ſich der Pädagoge weſentlich von dem Arzt, der als ſolcher den Körper lediglich als ein Weſen, das den Naturgeſetzen unterworfen iſt, als eine Erſcheinung in der Sinnenwelt beobachtet und behandelt, und ſelbſt bey ſolchen Curmethoden, die man in neuern Zeiten die pſychiſchen genannt hat, zu ſeinem nächſten Zweck die Wiederherſtellung des zerrütteten körperlichen Organismus macht. Ihm muß es, ſo lang er ſich bloß in ſeiner Sphäre hält, gleich gelten, ob die Kräfte, die er dem Kranken wieder giebt, die Glieder, die er für die animaliſchen Functionen aufs neue geſchickt macht, im Dienſt der Vernunft oder der Unvernunft, der Tugend oder des laſters wirkſam ſeyn werden. Für die Kunſt iſt der Triumph, einen Böſewicht oder den verdienteſten Mann im Staat aus einer hoffnungsloſen Krankheit gerettet zu haben, gleich groß. Das Intereſſe, das der Künſtler an den Menſchen nimmt, nimmt er als Menſch nicht als Künſtler.

Die Sphäre des Erziehers iſt eine andre. Alle körperliche Anlagen erſcheinen ihm als Mittel, die Bildung des Höheren im Menſchen aus dem Innern her-

vortreten zu laſſen, und ſie wirkſam zu machen für die Außenwelt. Daher bemüht er ſich, daß der Geiſt ſo früh als möglich ein brauchbares Werkzeug erhalte, und es gebrauchen lerne. Selbſt bey Allem, was zur diätetiſchen Behandlung der Kinder in den erſten und folgenden Jahren gehört, geht er von dem Grundſatz aus, daß in einem geſunden Körper eine geſunde Seele ungleich beſſer wirken könne.

2.

Von den verſchiedenen Theilen der körperlichen Erziehung, iſt in dem oben bemerkten Abſchnitt ausführlich genug gehandelt worden. Ein Punkt verdient noch eine ſorgfältigere Erörterung, die frühe Gewöhnung der Kinder, ihren Körper beherrſchen zu lernen. Es iſt möglich, in reiferen Jahren es dahin zu bringen, daß man Gewalt bekomme über ſeine körperlichen Empfindungen und Bewegungen, durch Raiſonnement und ſtete Aufmerkſamkeit auf ſich ſelbſt. Auch die Noth lehrt manches ſpäter, was früher verſäumt iſt. Aber es iſt ungleich ſchwerer, und gelingt vielleicht nie ſo, als wenn es durch Gewohnheit zur andern Natur ward.

Gewöhnlich iſt man in dem früheren Alter der Kinder ganz unaufmerkſam auf die Bewegung und Haltung ihres Körpers, ausgenommen, wenn man fürchtet, daß ſein Wachsthum oder ſeine Geſundheit darunter leiden könnte. Erſt, wenn man es für nöthig findet, daß ſie das, was unter erwachſnen Perſonen

für Ueblich und Schicklich gehalten wird, ebenfalls beobachten ſollen, fängt man an, ſie daran zu erinnern, zu meiſtern, zu tadeln; und einen je höhern Werth Eltern gerade darauf ſetzen, deſto öfter begegnet es ihnen, eine ſchiefe Stellung, eine ungeſchickte Verbeugung weit ſtrenger zu rügen, als die Entſtellungen der Seele durch Abweichung von der Geradheit und Wahrheit des Charakters. Dann wird auch zeitig genug dafür geſorgt, daß der Tanz- und Exerciermeiſter in Ordnung bringe, was noch ungeregelt, ſchief und linkiſch iſt.

Aber mich dünkt, man ſollte weit früher darauf aufmerkſam ſeyn. Denn gewiſſe Vernachläſſigungen des Körpers hängen mit dem Innern genauer zuſammen, als man meint. Sie gehen von inneren Zuſtänden aus, und wirken, zur Gewohnheit geworden, auf innere Zuſtände zurück. Beyſpiele werden mich deutlich machen.

1) Das Kind, das ſich ſelbſt auf den Füßen halten, gehen, laufen kann, — wenn es aufrecht geht, ſich von einem Ort zum andern langſamer oder ſchneller bewegt, ſpringt, klettert, gerade ſitzt, und etwas vornimmt, — drückt durch das alles eine gewiſſe innere Thätigkeit aus. Sein Gedanke und ſein Wille iſt auf irgend etwas gerichtet. Es merkt auf, will nach einem ihm vorſchwebenden Ziel, hebt ſich freudig über den Boden, drückt ſeine Luſt, ſeine Freude, ſeine Hoffnung, ſeine Furcht, ſeinen Schmerz aus; will eine Höhe erſtreben, will zeigen, daß es fremder Hülfe entbehren kann, will etwas zu Stande bringen, beſitzen, aufmerkſam anhören was andre ſagen. Der ganze Körper, nicht bloß das oft ſo ſprechende Geſicht, hat etwas phyſiognomiſches und mimiſches, die wortloſe Sprache

der Natur. — Aber iſt das auch der Fall, wenn das Kind in dieſem Alter, wo es ſeinem Körper eine gewiſſe Haltung zu geben im Stande iſt, ſich entweder auf der Erde, oder auf Stühlen, Canapees, Sophas, auf dem Schooß der Mutter in unruhiger Bewegung herumwirft, oder unaufhörlich, ohne beſtimmten Zweck, von einem Stuhl auf den andern ſteigt? — Drückt ſich in dieſen Bewegungen und Stellungen irgend etwas anders aus, als die Langeweile, oder ein dumpfes, halb bewußtloſes Hinbrüten, in welchem Ideen und Bilder ohne Zuſammenhang und Ordnung durch einander laufen? Und doch können Kinder ſich ſo daran gewöhnen, daß ſie ganze Stunden, oft einen beträchtlichen Theil des Tages, in dieſem Zuſtande ohne Haltung zubringen. Die Mutter, die Wärterin, die älteren Geſchwiſter ſitzen daneben, und können freylich ihr Geſchäft beſſer treiben, als wenn das Kind in einer poſitiven Thätigkeit wäre. Aber für ſeine Bildung geſchieht dann doch gewiß nichts; es liegt im Gegentheil hier den Grund zu einem Uebel, das ſo vielen hernach immerfort anhängt, „den Zuſtand der Gedankenloſigkeit und Geſchäftsloſigkeit ertragen zu können.„ Oft erzeugt ſich auch gerade hier ein noch ſchlimmerer Mißbrauch des Körpers. Der Knabe, das Mädchen, das im Kinderkleide ſich ſo umherwälzt, fällt (freylich Anfangs in ſeiner Unſchuld) in unanſtändige Stellungen, nach und nach in unanſtändige Spiele ſeiner unbeſchäftigten Hände. Und nur zu oft trägt der nicht ſo ſchuldloſe Muthwille der Umſtehenden, der Wärterinnen, der größern Geſchwiſter ſelbſt dazu bey, die Gefühle der Sittſamkeit und Schamhaftigkeit (die nicht zart genug behandelt werden können) recht früh zu erſticken.

Man laſſe daher Kinder lieber den wildeſten Lerm treiben, als daß ſie in einen ſolchen Zuſtand verſinken. Man mache es ihnen durch Gewöhnung zur andern Natur, ſo bald ſie ihren Körper ſelbſt tragen und frey bewegen können, ihm immer eine Haltung zu geben, die eine beſtimmte Geiſtesthätigkeit ausdrückt, oder mit einer beſtimmten äußern Thätigkeit verbunden iſt.

2) Auch in den reifern Jahren, — im Knaben- und Jünglingsalter — iſt es wichtig, gewiſſen Angewöhnungen, zu denen

manche ſonderbar geneigt ſind, entgegen zu arbeiten. Der eine kann kaum wenige Minuten ſtill ſtehen, ohne ſich hier oder da anzulehnen, mit den Händen eine immer wiederkehrende Bewegung zu machen, oder den Kopf hin und her zu wiegen; ein andrer hat unaufhörlich an ſeiner Kleidung, ſeiner Wäſche, ſeinem Haar etwas zu zupfen, zu drehen, zu kräuſeln; ein dritter kann ſich nicht ſetzen, ohne den Seſſel in Bewegung zu bringen, etwas nah Liegendes zu ergreifen, mit den Fingern zu ſpielen, zu klappern, zu ſcharren, den Fuß auf die Zehen zu ſtellen, und die oscillirende Bewegung bis zum Knie fortzupflanzen, — und was der Manieren mehr ſind, die alle darin zuſammentreffen, daß man den Körper nicht in der Gewalt hat, und ihn nach und nach ganz unwillkührlichen oder zweckloſen Bewegungen hingiebt. Daß dieß alles wider die einmal angenommenen geſellſchaftlichen Sitten ſey, iſt allgemein anerkannt; aber die Verwöhnung greift tiefer ein. So wie ſie bey ſehr vielen bald von der Zerſtreutheit, bald von der Verlegenheit ausgeht, ſo unterhält ſie zugleich beyde innere Zuſtände. So bald der unruhige Körper in ſeine angewöhnte Bewegung geräth, ſo entfernt ſich zugleich die Aufmerkſamkeit, und ſie kehrt zurück, wenn er wieder zur Ruhe kommt. Man könnte vielleicht ſagen, es gehe hier ſelbſt den Herangewachsnen wie den kleinen Kindern, die durch die einförmige Bewegung der Wiege leichter in Schlummer gebracht werden. Denn auch in jenen angewöhnten Bewegungen iſt etwas einförmiges und daher einſchläferndes für die innere Geiſtesthätigkeit.

Man wird vielleicht einwenden, daß dieſe Beweglichkeit das Zeichen eines lebendigen Geiſtes ſey, und daß gerade die Kinder, denen es am ſchwerſten werde, ſtill zu ſtehen, ſtill zu ſitzen, eben wegen der innern Regſamkeit und Lebendigkeit, am erſten in dieſen Fehler verfielen, die man bey ſtumpfen Kindern ſelten wahrnehme. Aber dieſe Art von Munterkeit iſt ganz etwas anders, als die ſo eben beſchriebenen fehlerhaften Angewöhnungen. Gerade ihre Gleichförmigkeit beweiſt ſchon, daß ſie oft eben ſowohl von einem trägen als von einem lebhaften Geiſte ausgehen, indem dieſer unfähig iſt, lange in demſelben Zuſtande zu verharren.

Sey alſo der Erzieher und Lehrer — denn auch dieſer wird beym Unterricht recht oft durch jene üblen Angewöhnungen geſtört

werden — früh darauf bedacht, ſie nicht einreißen zu laſſen, oder wo dieß ſchon geſchehen iſt, davon zurück zu bringen. Man kann dafür ſtehen, daß ein Schüler, der in dieſem Sinn Herr ſeiner körperlichen Bewegungen iſt, dem Unterricht mit einer weit ungetheiltern Aufmerkſamkeit folgen werde.

3) Wo die Vernachläſſigungen und Unſchicklichkeiten von Verlegenheit und Blödigkeit ausgehen, ſind ſie ſchwerer zu hindern. Aber auch hier kann die frühe Gewöhnung ſehr viel thun. Man wird jungen Leuten, die ſehr jung zum Militair gekommen ſind, die Blödigkeit, die ſie oft im hohen Grade haben, — weit weniger als andern anmerken, weil ſie unabläſſig geübt ſind, ihrem ganzen Körper eine feſte Stellung und Haltung zu geben, die zwar etwas Steifes und Gezwungenes ausdrücken kann, aber die innere Unbeholfenheit, ſo lange ſie nicht reden, verbirgt. Daher ziehen auch manche Eltern, denen dieſe Bemerkungen nicht entgangen ſind, in den frühern Jahren den Exerciermeiſter dem Tanzmeiſter vor. Vor allem hüte man ſich, ſolche blöde und verlegne Zöglinge, da wo ſie ſich dreiſt zeigen ſollen, ſelbſt merkbar zu beobachten. Dieß vermehrt nur ihre Noth, und ſie benehmen ſich in der Regel natürlicher, je weniger man ſie beachtet.

3.

Wenn die Gymnaſtik auch nicht ſo viele andre wichtige Vortheile verſpräche, ſo würden ſie ſchon als eins der wirkſamſten Mittel, Gewalt über den Körper und Geiſt zu erlangen, zu empfehlen ſeyn. Denn gerade darin zeigt ja der gymnaſtiſche Künſtler ſeine Vollkommenheit, daß er mit der höchſten Beſonnenheit jede körperliche Kraft zu einem beſtimmten ſich deutlich vorgeſtellten Zweck zu benutzen, ſich durch alle Abſtufungen des Anſtrengens und Nachlaſſens hindurch zu arbeiten, jeden Vortheil zu benutzen, und das Unglaubliche durch die nach und nach erworbne Gewandheit und Fertigkeit aus-

zuführen im Stande iſt. So lang er zerſtreut iſt bey ſeinen Uebungen, ſchwebt er in Gefahr. Aber gerade die Gefahr lehrt ihn, ſich innerlich ſammeln, und dem Aeußern Haltung zu geben.

Aber noch immer wird, ſowohl in der öffentlichen als häuslichen Erziehung, nicht genug hierauf geachtet, und man ſcheint es kaum der Mühe werth zu halten, das kunſtmäßig zu behandeln, was zwar zum Theil auch ohne Kunſt erlernt werden kann, aber gerade dann dem Mißbrauch oder der Gefahr am erſten ausgeſetzt iſt. Wir haben neuerlich eine wiederholte Auflage des claſſiſchen Werks von H. Gutsmuths erhalten, (S. oben im 1 Th. § 29. Anmerk.) das beſonders auch darum claſſiſch iſt, weil es durchaus auf Erfahrung gegründet, von allen Uebertreibungen und leeren Projecten entfernt, nichts aufſtellt, nichts empfiehlt, als was, ſo bald man nur einigen ernſten Willen hat, doch überall ausführbar wäre. Die vollendende Hand hat ſich bey der neuen Bearbeitung überall gezeigt.

Wenn man die Summen berechnet, die in ſo vielen Staaten an weit entbehrlichere, zum Theil unnütze, wo nicht ſchädliche Vergnügungen gewendet werden, wenn man daneben immer die allgemeinen Grundſätze, man müſſe für phyſiſche und moraliſche Geſundheit der Bürger ſorgen, wiederholen hört, ſo iſt es eine der größten Inconſequenzen, wenn gleichwohl die Mittel nicht verſucht werden, da man doch den Zweck will. Ganz abgeſehen von dem wohlthätigen Einfluß auf Geſund-

heit,

heit, Stärke, Gewandheit des Körpers, ſo wäre ja on der moraliſche Nutzen höchſt bedeutend, der daraus hervorgehn würde. Denn ein ſehr großer Theil der Stunden, welche in Familien, in Erziehungsanſtalten, in niederen und höheren Schulen gymnaſtiſchen Uebungen, zu hoher Freude der Jugend, gewidmet werden könnten, wird itzt entweder in leerem Müßiggang, oder am Kartentiſch, oder in einer verderblichen oft zerſtörenden Geſelligkeit verlohren, oder in einem unjugendlichen Mißmuth verlebt. Und was dieß alles für Eindrücke in dem Charakter zurücklaſſen müſſe, bedarf wohl keiner Erinnerung. Ich habe von der Vervielfältigung gymnaſtiſcher Uebungen nach den verſchiednen Jahreszeiten, bey einer zahlreichen Erziehungsanſtalt, die herrlichſten Folgen für die ganze Stimmung des jugendlichen Geiſtes wahrzunehmen Gelegenheit gehabt, und jedes Jahr bedauert, wo eine unzeitige Beſorgtheit und Aengſtlichkeit mich von ihrer Geſtattung zurückhielt.

Was manche Lehrer in Familien und in Erziehungsinſtituten von ihrer Begünſtigung abhalten mag, iſt das Gefühl, ſelbſt als ungeübt darin zu erſcheinen. Gewiß wird der, welcher Gelegenheit gehabt hat, von einem Meiſter zu lernen, der beſſere Lehrer ſeyn. Aber nothwendig iſt dieß gleichwohl nicht. Giebt es eine Art des Unterrichts, worin der Erzieher mit dem Zögling zugleich lernen kann, ſo iſt es gerade dieſe. Er darf ſich nicht ſchämen, zu geſtehen, daß er hiezu in ſeiner Jugend keine Gelegenheit gehabt, daß man ihm wohl gar

gymnaſtiſche Uebungen als gefährlich oder als ungeſittet unterſagt habe. Der Knabe, der Jüngling wundert ſich kaum, wenn der ältere Lehrer hierin nicht ſo viel als er leiſtet, da er die Uebung mehr als ein Spiel betrachtet, wodurch man ihm eine Unterhaltung verſchaffen will. Halte ſich nur der Lehrer bey der Leitung dieſer Uebungen genau an Gutsmuths Vorſchriften. Sie ſind ſo klar, ſo beſtimmt, ſo vorſichtig, daß er unmöglich irren kann. Studire er ſie nur mit ſeiner Jugend — er kann ſicher ſeyn, daß, wo ihm vielleicht noch manche Beſchreibung dunkel wäre, der empfängliche und hiebey ſo ſehr intereſſirte Verſtand ſeiner Lehrlinge, ſehr bald den richtigen Sinn herausfinden, und vor ſeinen Augen darſtellen werde.

Nur überſehe man auch hier, bey dem Eifer für eine ſo nützliche und bildende Sache, als die Gymnaſtik iſt, und bey dem Wohlgefallen, das die Kunſtfertigkeiten eines gewandten Körpers nothwendig erwecken müſſen, niemals, daß auch dieſer Unterricht vom Leichten zum Schweren fortſchreiten, und ſeinen recht beſtimmten Stufengang beobachten müſſe. Eben in dem allmählig Fortſchreitenden, der Vorbereitung und Vorübung durch das Frühere auf das Spätere, liegt das wahre Geheimniß der ſteigenden Kraft. Eben dieß macht die Anſtrengungen dieſer Kraft gefahrlos, was ſie nie ſind, wenn man da anfängt, wo man aufhören ſollte. In der häuslichen Erziehung iſt es leichter, darauf zu halten, daß der Lehrling keine Stufe überſpringe, weil

er allein oder nur mit wenigen umgeben iſt. In der öffentlichen ſollten ſchon deshalb ſolche Uebungen unter einer verſtändigen Aufſicht ſtehen, weil der Reiz der Nachahmung ſo ſtark, weil der Ungeübte geneigt iſt, aus Ehrgeiz oder Luſt an der Sache, es dem Geübteſten gleich zu thun. Dieſe Verſuchung liegt ſo nah, daß man ſich in der That wundern muß, daß junge Leute, die in größern Maßen zuſammenleben, nicht mehr Schaden nehmen. Denn welche Aufſicht kann ſo wachſam ſeyn, daß jeder Mißbrauch verhütet würde? Und wenn es möglich wäre, auch dieß zu leiſten, — würde eine ſolche Aengſtlichkeit in andrer Hinſicht wohl rathſam ſeyn? Und dennoch darf man wohl dreiſt behaupten, daß in einzelnen Familien weit mehr Verletzungen, Verwahrloſungen, Beſchädigungen vorkommen, als in den öffentlichen Erziehungshäuſern.

---

# V.

# Ueber die Prüfung urſprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt, und mit beſonderer Rückſicht auf einige neuere Hypotheſen.

Nachtrag zu 1 Th. § 62. 84. S. 171. 2 Th. § 94.

## 1.

Wenn die Erziehung das Kind in dem früheren Alter, in welchem ſie eigentlich ihr Werk ſchon anfangen ſollte, in ihre Pflege nimmt, ſo befindet ſie ſich noch in einer völligen Ungewißheit über ſeine Eigenthümlichkeiten. Sie urtheilt höchſtens aus dem geſunderen oder kränkeren Anſehn, und der Lebhaftigkeit oder Schwäche ſeiner Bewegungen, über ſeine Körperkraft. Nach und nach glaubt ſie in dem Auge des Kindes, aus welchem uns zuerſt ſein innerer Geiſt anſpricht, je nachdem dieß matt oder feurig nach der Außenwelt hinblickt, die Andeutungen einer ſchwächern oder ſtärkern Geiſteskraft zu erblicken, bis ſich, wenn die Ideen zur Sprache werden, immer deutlicher offenbart, ob es zu den Fähigen oder Unfähigen gehöre; wie dann auch von ſeinem übrigen Thun und Weſen, ſeiner Folgſamkeit oder Unfolgſamkeit, ſeinem Bequemen oder Nichtbequemen in die äußern Verhältniſſe, auf ſeine moraliſchen und geſelligen Anlagen geſchloſſen wird. Sicut in plantis, ita in

pueris quoque prima indoles futurum virtutis fructum indicat.

Wer viele Kinder auf dieſe Art beobachtet, und ihrer Entwickelung Schritt vor Schritt folgt, kann ſich dadurch eine gewiſſe Fertigkeit, einen Sinn erwerben, der ihn wenigſtens ſeltner als andre irre führt.

Seltner als andre — denn auch die Geübteſten müſſen oft geſtehen, daß ſie nach den erſten Erſcheinungen an den Kindern, eine ganz andre Entwicklung und Ausbildung erwartet hätten, als hernach erfolgt iſt. Starrſinniger Eigenſinn entwickelte ſich oft, ohne viel Zuthun der Erziehung, in der zweyten Periode der Kindheit in Milde und Nachgiebigkeit, und das ſcheue verſchloſſene Weſen verlohr ſich, ehe man es dachte. Für einfältig angeſehene Kinder, erwachten wie auf einmal aus ihrem Seelenſchlummer; ſehr fähig gehaltene ſtanden plötzlich ſtill. Alle gewöhnliche Zeichendeutung hätte auf ſolche Individuen nicht gepaßt.

Daher iſt es zwar an ſich ſehr nützlich, nach den Vorſchlägen und Beyſpielen mehrerer älterer und neuerer Pädagogen, über die ſtufenweiſe Entwickelung der Kinder von der Geburt an (wohl gar noch vor der Geburt) genaue Tagregiſter zu halten, und darin jede neue phyſiſche, intellectuelle, moraliſche Erſcheinung anzumerken; vorausgeſetzt, daß dieß mit einem geübten Beobachtungsgeiſt geſchehe, der die Erſcheinungen theils rein aufzufaſſen, theils beſtimmt zu bezeichnen verſteht. Nur wird man ſich doch zu hüten haben, hieraus zu raſch auf die allgemeinen Entwickelungsgeſetze zu ſchließen, oder mehr hineinzutragen, als ſich beweiſen läßt *).

*) Von dieſem Fehler ſcheinen ſelbſt einige der vorzüglichſten Entwickelungsgeſchichten, die wir beſitzen, nicht frey geblieben zu ſeyn.

Inſonderheit würde man ſich erinnern müſſen, wie äußere Erſcheinungen, welche ſich ſo ähnlich ſehen, daß auch der ſchärfſte Beobachter ſie nicht zu unterſcheiden vermag, gleichwohl ganz verſchiedene Urſachen haben können und auch

---

Einige Beyſpiele aus Schwarz Erziehungslehre 2 Th. mögen dieß deutlich machen. Es iſt die Rede von einem Kinde, das erſt 3 Wochen alt war.

„Am Ende der dritten Woche, heißt es, ſahen die Augen verſtändiger aus, und bemerkten die ſprechende Mutter (?) — Manchmal ſchien es zu hören! Damit ſchien nun die Aufmerkſamkeit entſchieden zu ſeyn. Es hielt den Blick feſt auf den Gegenſtand mit der Miene des Horchens!„ —

(Ich geſtehe, daß mir hier ſchon die Thatſache, nach allem, was alle, die ich befragt, an Kindern in dieſem Alter beobachtet haben, zweifelhaft iſt; noch vielmehr aber die daraus gezogene Folge). Man vermuthete nehmlich hieraus, „daß in dieſem Kinde ſeine gute Anlage der Denkkraft ſich zu feſter Aufmerkſamkeit und feſtem Denken beſtimmen würde.„

Es heißt weiter: „da es ſchon von ſeinem 10ten Tage an ziemlich kühl gewaſchen wurde, ſo äußerte es itzt faſt gar kein Widerſtreben dagegen, außer einem kurzen Weinen nur manchmal. — Man glaubte hierin eine Stimmung zur Folgſamkeit zu finden. — Aber liegt nicht viel näher, daß der Körper ſehr früh abgehärtet werden kann. Wenn wir unſre Kinder alle, wie der Ruſſe die Seinigen, von der Geburt an, an die Kälte gewöhnten, ſo würden wir dieſelben Erfolge ſehn.

Ferner: In der 4ten Woche zeigte ſich wahres Lächeln in ſeinem Angeſicht; denn jede Miene des Frohſinns trat in allen Zügen deutlich hervor, und zwar da es der Mutter in ihr freundliches Auge ſah. Das erſte Lächeln iſt alſo die erſte deutliche Aeußerung der Liebe. Vielleicht wurde dieſes Lächeln durch folgenden körperlichen Zuſtand etwas früher als gewöhnlich herbeygeführt. Das Kind hatte einige Tage Verſtopfung, vermuthlich alſo auch Bauchgrimmen, mit welchem jene Verziehungen der Geſichtsmuskeln, wie bey dem Lachen, verbunden zu ſeyn pflegen — wahrſcheinlich bey dem Nachlaſſen der Krämpfe. Brachte nun dieſer Zuſtand in den Geſichtsmienen dieſelben Bewegungen hervor, wie bey dem Lächeln, und war es, wie zu vermuthen iſt, dem Kinde dabey behaglich, ſo wurde durch den ſympathetiſchen Reiz der Freundlichkeit, wovon das Auge der Mutter glänzte,

wirklich haben. In den erſten Monaten iſt man ja ſelbſt oft zweifelhaft, welche körperliche Empfindungen manche Muskelbewegungen des Geſichts ausdrücken ſollen, und gewiß täuſcht ſich die Zärtlichkeit der Eltern oder Wärterinnen oft, wenn ſie dem Kinde das als ein holdes liebevolles Lächeln anrechnet, was eben ſo gut durch innere Krämpfe und ein Grimmen in den Eingeweiden hervorgebracht ſeyn kann, ſo wie Thränen eben ſo gut von dem Freudigen, dem Lächerlichen als dem Schmerzlichen hervorgetrieben werden. — Ueberdieß können ſehr vorübergehende körperliche Zuſtände und Eindrücke, die vor der Entwöhnung ſo abhängig ſind von dem Wohl oder Uebelbefinden der Ernährerin, und die unter andern Umſtänden gar nicht eingetreten ſeyn würden, ſo viel Antheil an den erſten für bedeutend ge-

---

dieſelbe Bewegung, ſamt der inneren Behaglichkeit verſtärkt, und das Kind war gerade ſo recht geſtimmt, um dieſen Reiz aufzufaſſen. Frohſeyn und ſympathetiſche Zuneigung floſſen in ſeiner Miene zuſammen, und bildeten jene Züge zu dem lieblichen Ausdruck. Deutete das aber überhaupt nicht eine liebevolle Stimmung des Kindes an? Denn im entgegengeſetzten Falle würde es, von dem Bauchgrimmen erſchlafft, nicht auf die Mutter geachtet haben, oder von dem krankhaften Reize widrig geſtimmt geblieben ſeyn.„ —

Aber ſollten nicht gerade dieſelben hier beſchriebenen Erſcheinungen in dieſem Alter bey Kindern vorkommen, welche nicht weniger als liebevoll behandelt werden, ſo bald ſie nur aus einem ſchmerzhaften körperlichen Zuſtande in einen angenehmern übergehen? Ein ſanftes Streicheln ihrer Wangen, ihres Kopfs, bringt faſt immer das Lächeln, vielleicht ſelbſt durch eine Art von Kitzel hervor. Man wird bey den Kindern der Bettler oft gerührt durch die unbefangene Freundlichkeit, die ſie nicht ahnden läßt, in wie ſchlechten Händen ſie ſind, und ohne Erinnerung des Vergangenen, ohne Furcht des Künftigen, bloß von dem momentanen Eindruck eines angenehmen Geſchmacks, einer behaglichen Lage u. ſ. w. afficirt werden. So früh, wie hier angenommen wird, möchte das Element der Liebe ſchwerlich aus der Seele hervorgehn.

haltenen Aeußerungen der Kinder, daß nichts unſichrer ſeyn würde, als ihre urſprünglichen Anlagen, ihr Naturell daraus beſtimmen zu wollen.

Unſicher bleibt daher immer dieſe Semiotik, und ſchwerlich möchte recht viel Ausbeute für das Praktiſche in der Erziehung aus einer Theorie derſelben hervorgehen, die ſich ſo ſehr auf dem Felde der Vermuthungen und Hypotheſen halten muß, und immer in der Gefahr der Täuſchung ſchwebt.

2.

Wird dem Erzieher ſein Zögling erſt dann übergeben, wenn die erſten Jahre der Entwickelung vorüber, folglich bereits mancherley Eindrücke abſichtlos oder abſichtlich auf ihn gemacht ſind, ſo iſt es, da ſich die Mittel vermehren, ungleich leichter, Beobachtungen über ihn anzuſtellen, da nicht mehr alles im erſten Keime liegt, ſondern zum Theil ſchon entwickelt und als Blüthe hervorgetrieben iſt.

Zu den Mitteln, ſeine intellectuellen und moraliſchen Anlagen kennen zu lernen, rechnet man alsdann,

theils die Beobachtung ſeiner körperlichen Individualität durch Phyſiognomik im weiteſten Sinn, — wozu ſeit einiger Zeit auch Kraniognomik (Schädelbeobachtung) gerechnet iſt, — und Erforſchung der Temperamente;

theils die Urtheile andrer über den Zögling, der Eltern, der frühern Erzieher, der Bekannten des Hauſes;

theils die eigne ſcharfe Beobachtung aller Aeußerungen geiſtiger und moraliſcher Kräfte und Fähigkeiten *).

---

*) Bakon de Verulamio gab ſechs Wege an, des Menſchen Inneres kennen zu lernen. Notitia hominis ſex modis elici et hauriri poteſt 1) per vultus et ora ipſorum; 2) per verba; 3) per facta; 4) per ingenia ſua; 5) per fines ſuos; 6) denique per relationes aliorum.

Ueber jedes dieſer Mittel holen wir hier einige Bemerkungen nach, da es zu den wichtigſten Studien des Erziehers gehört, über die individuelle Natur ſeiner Anvertrauten aufs Reine zu kommen.

3.

Es hat zuvörderſt jeder Menſch etwas Eigenthümliches in ſeiner körperlichen Form und Bildung. Faſt unwillkührlich fällen wir, wenn uns das Erziehungsgeſchäft einigermaßen intereſſirt, ſchon in dem Augenblick, wo uns ein Zögling zum erſtenmal vor das Auge tritt, ein Urtheil über ihn. Wir glauben von ſeinem Inneren etwas in ſeinem Aeußeren wahrzunehmen, und wir haben Recht es zu glauben. Ohne alles Studium der Phyſiognomik, Pathognomik, Mimik, ſehen wir in der Bildung des Geſichts, in dem Ausdruck ſeiner Züge, in ſeinen Gebehrden, ſeinen Stellungen, eine Bilderſchrift, die uns oft ſo leſerlich vorkommt, als wenn ſich das Innerſte ſeines Weſens durch deutlich ausgeſprochene Worte offenbarte *). Daß ſich das Innere wirklich in dem Aeußern ausdrucke, folglich dieſen Urtheilen Wahrheit zum Grunde liege, wenn ſie gleich vor Täuſchungen nicht ſicher ſind, er-

*) Dominatur maxime vultus. Hoc ſupplices, hoc minaces, hoc blandi, hoc triſtes, hoc hilares, hoc erecti, hoc ſubmiſſi ſumus. Hoc pendent homines, hunc intuentur, hunc ſpectant etiam antequam dicamus. Hoc quosdam amamus, hoc odimus, hoc plura intelligimus. Hic eſt ſaepe pro omnibus verbis. Quintil. Inſt. Or. „Wenn dieſer nicht ein Schurke, jener nicht ehrlich iſt, ſo ſchreibt unſer Herr Gott keine leſerliche Hand,„ ſagt ein Engländer.

hellt ſchon aus ihrer Allgemeinheit. Von den früheſten Zeiten an hat man ſo empfunden, und die Empfindung iſt ſelbſt in die pſychologiſche Sprache übergegangen. Ein geübter Phyſiognom, Pathognom und Kenner der Mimik, beſitzt daher ein Talent mehr zum Erzieher, das ihm oft treffliche Dienſte leiſten, und vor manchen Fehlgriffen in der Behandlung bewahren kann. Man weiß beſtimmt von mehreren vorzüglichen Schulmännern, daß ſie neu ankommende Schüler faſt auf den erſten Blick richtig zu würdigen, und daher auch gleich richtig zu nehmen wußten.

Da dieſer Gegenſtand in den vorigen Theilen noch nicht berührt iſt, ſo werden folgende Bemerkungen und Erfahrungen für angehende Pädagogen nicht überflüſſig ſeyn.

1) Die Phyſiognomik, oder (wenn das Wort im weiteſten Sinne genommen wird) die Fertigkeit durch das Aeußere eines Menſchen ſein Inneres zu erkennen — iſt nicht nur von jeher als ein Mittel der Menſchenkenntniß betrachtet, ſondern auch ſchon von älteren und neueren Schriftſtellern als eine eigne Wiſſenſchaft behandelt worden. So bald es auch gewiſſe natürliche Zeichen deſſen giebt, was einen Menſchen von dem andern unterſcheidet, ſo wird ſie ſich auch, ſo gut wie die mediciniſche Semiotik, unter beſtimmte Regeln bringen, — ſich lehren, lernen, andern mittheilen und fortpflanzen laſſen. Die Verſuche dazu ſind freylich bisher bloß fragmentariſch geblieben, aber auch aus dieſen Fragmenten iſt, wenn man ſie mit einem geübten Urtheil lieſt und benutzt, ungemein viel zu lernen. Das natürliche phyſiognomiſche

Gefühl — das allerdings ſelbſt einem Menſchen mehr als dem andern angebohren iſt — wird ſich dadurch berichtigen *).

*) Vielleicht ſind folgende literariſche Notizen nicht unwillkommen. — Unter den älteren Lehrern der Phyſiognomik iſt Ariſtoteles (Phyſiognomica) der merkwürdigſte, ſo ſchwankend auch ſeine Theorie iſt. — Ein Sophiſt, Adamantius, ſchrieb Phyſiognomicorum ad Conſtantinum Lib. II. (Baſil. 1545), worin er den Ariſtoteles und Polemon als ſeine Lehrer nennt, ſie aber eher übertrifft. J. B. Porta machte in ſeinem Werk de humana phyſiognomia L. IV. 1601. beſonders auf die Aehnlichkeit einzelner Menſchen mit Thiergattungen aufmerkſam. Huarte, ein Spanier, überſah in ſeinem ſtellenweiſe ſehr gehaltreichen von Leſſing überſetzten Buch über die Prüfung der Köpfe, eben ſo wenig die Harmonie des Aeußern und des Innern. Mehrere Schriftſteller nennt Lavater. Dieſer hatte in neuern Zeiten das Verdienſt, dem faſt vergeßnen oder mit Metopoſcopie und Chiromantie verwechſelten und verſpotteten Studium der Phyſiognomik, ein neues Intereſſe zu geben, wie er dieß auch bey Unbefangenen, welche die Auswüchſe ſeines großen Werks von dem vielen Gehaltvollen zu ſondern wiſſen, gewiß erreichte. Schon im Jahr 1772 erſchienen zwey Stück einer kleineren Schrift: Von der Phyſiognomik, welcher ſeit dem Jahr 1775 das größere Werk: Phyſiognomiſche Fragmente zur Beförderung der Menſchenkenntniß und Menſchenliebe in 4 Bänden in klein Folio, mit vielen hundert Kupfern und Vignetten nachfolgte, wovon auch eine franzöſiſche Ueberſetzung beſorgt iſt, auch einige nicht gelungene Auszüge, z. B. v. Armbruſter erſchienen ſind. Es iſt bis itzt das Beſte, was jemals über dieſen Gegenſtand geſchrieben iſt, und hat die Phyſiognomik nicht nur wieder hergeſtellt, ſondern erweitert und verbeſſert. Es iſt nach dem ſehr unbefangenen Urtheil des H. Nikolai in Berlin, welcher ſich ſelbſt viel mit dem Gegenſtande beſchäftigt, und ohnſtreitig weit kälter und ruhiger als Lavater darüber gedacht hat, „keinesweges aus bloßen Grillen und unzuverläſſigen Behauptungen zuſammengeſetzt, ſondern voll von richtigen und fruchtbaren Beobachtungen, welche bey genauer Vergleichung mit der Natur wirklich Probe halten, und zum Theil auf philoſophiſche, phyſiſche, anatomiſche Kenntniſſe gegründet ſind.„ Es hat große Fehler in Plan und Ausführung, und könnte gewiß um zwey Drittel kürzer ſeyn, ohne

2) Wer ſich daher dem Erziehergeſchäft widmet, verabſäume auch dieß Studium nicht, und mache ſich wenigſtens mit einigen der allgemeinſten Grundſätze bekannt, ohne welche ſein Beobachtungsgeiſt zu unſtät umherſchweifen würde. Er ſuche ſich durch die Anwendung der vielfachen Erfahrungen aufmerkſamer Beobachter zu überzeugen, daß nicht nur die Pathognomik — oder die Fertigkeit, die in der Seele vorhandnen und wechſelnden Zuſtänden, Affecten und Leidenſchaften, in den Veränderungen der weichen Theile des Geſichts, ſo wie in der ganzen Gebehrdung des Menſchen zu leſen, einen ſichern Grund habe, (worauf ſich ja faſt jeder Menſch von gemeinem Beobachtungsgeiſte verſteht,) ſondern daß auch die Phyſiognomik, welche von der natürlichen Verſchiedenheit der feſten Theile, beſonders des Schädels und der Knochen des Angeſichts ausgeht, eben ſowohl begründet iſt, wenn es gleich hier ſchwerer bleibt, die Geſetze und Andeutungen der Natur, und die Beziehungen des Aeußern auf das Innere auf feſte Regeln zurück zu

zu verlieren. Auch ſchadet das Prachtvolle, worin ihm faſt kein deutſches typographiſches Werk gleich kommt, ſeiner Gemeinnützigkeit. Aber es iſt zu bedauren, daß nicht mehrere auf der gebrochenen Bahn fortgegangen ſind. — Sehr gründliche und lehrreiche Recenſionen hat in der Allgem. d. Bibliothek H. Nikolai ſelbſt geliefert. M. ſ. B. 23. S. 313. B. 29. S. 379. und Anhang zu B. 25 — 36 2te Abtheil. S. 1251. — Mehrere geiſtvolle Spottſchriften von Lichtenberg, Muſeus u. a. treffen nicht die Sache, ſondern entweder gewiſſe ſchwärmeriſche Stellen des Werks, oder den Mißbrauch unberufener Phyſiognomiſten. — Lavater ſelbſt empfiehlt noch als vorzüglich brauchbar unter den Aelteren: Gratorolus de praedictione morum naturarumque facili, ex inſpectione vultus, aliarumque corporis partium. — Scipio Claramontius de coniectandis cuiusque moribus. — Helvetii Phyſiognomica medicinalis; unter den Neueren Pernetty la connoiſſance de l'homme moral par celle de l'homme phyſique Berlin 1776. 77. — Lichtenbergs Erklärung der Hogartſchen Kupferſtichegiebt auch, wie dieſe ſelbſt, reiche Ausbeute.

bringen. Herrliche Winke, welche auch meinen eignen Beobachtungen, in dem Umgange mit einer großen Menge junger Leute zu ſtatten gekommen, und in der Erfahrung bewährt ſind, enthält das größere Lavaterſche Werk, das nur für zu wenige zugänglich iſt *). Aber als leitende Idee kann ſchon das trefliche Dienſte leiſten, was Herr Nikolai, als einen Auszug vorzüglich wichtiger Beobachtungen, in der ſchon erwähnten Recenſion geliefert hat. (Allg. D. Bibl Anhang zu B. 25 — 36. 2. Abth. S. 1262.) Es enthält namentlich Beobachtungen über die Knochen — das Haupt — das Hinterhaupt — das Angeſicht — den Scheitel — die Stirn — die Augen — die Schläfe — die Naſe — die Lefzen und Lippen — die Zähne — das Kinn und die Ohren — den Hals — die Hände — die Handſchrift. — Sie reichen fürs erſte hin, den phyſiognomiſchen Beobachtungsgeiſt aufzuregen, und dem natürlichen Gefühl mehr Beſtimmtheit zu geben. — Doch würde es noch weiter führen, wenn man damit die eignen vortreflichen Rathſchläge Lavaters über das Studium der Phyſiognomik verbände, welche der 4te Band ſeines Werks S. 138 und 459 enthält, und die zu den gehaltvollſten Abſchnitten deſſelben gehören.

3) Wenn man in Schulen und Erziehungsanſtalten viele junge Leute vor ſich, und den phyſiognomiſchen Blick (auch durch Zeichnen und Silhouettiren) etwas geübt hat, ſo ſuche

*) Studirende werden es doch faſt auf jeder Univerſitäts-Bibliothek finden, wie es denn überhaupt wenigen großen Bibliotheken in Deutſchland fehlen wird. — Möchte nur nicht eingetroffen ſeyn, was der Verf. eines treflichen Aufſatzes im D. Merkur (1777. November) über Phyſiognomik weiſſagte: So bald die Neugierde befriedigt iſt — wird Lavaters Werk in den Bibliotheken vergeſſen werden. Pathognomiſche Urtheile werden dagegen ihre Alleinherrſchaft behalten.

man ſie, nach der wahrgenommenen Beſchaffenheit ihrer Verſtandesfähigkeiten und ihrer Charaktere, unter gewiſſe Claſſen zu bringen. Man fange dabey von den ſchärfſten Contraſten — den talentvollſten und den beſchränkteſten Köpfen, den Klügſten und Liſtigſten, den Einfältigſten und Betrüglichſten, den Gutmüthigſten und Bösartigſten, den Offenſten und Verſteckteſten an, und beobachte nun weiter, wiefern jede Claſſe auch phyſiognomiſche Aehnlichkeit habe. Die innere Natur wird ſich zwar nach der verſchiedenen körperlichen Anlage auch äußerlich immer verſchieden geſtalten. Aber ganz unfehlbar wird man auch gewiſſe immer wiederkehrende Aehnlichkeiten finden, die nun gleichſam das Alphabet der phyſiognomiſchen Wiſſenſchaft liefern. — Solche Beobachtungen halte man durch Niederſchreiben feſt. Dazu gehört aber eine beſondre Uebung, um die verſchiedenen Charaktere in allen ihren Schattirungen nicht nur dunkel zu fühlen, auch wohl beſtimmter zu denken, ſondern ſie mit unterſcheidenden Wörtern zu bezeichnen, wozu man reichen Vorrath in ſolchen Schriftſtellern findet, die wie A. G. Baumgarten, Shakeſpear, Winkelmann, Göthe, Wieland, Jakobi, Lavater, Leſſing, Herder, Lichtenberg ꝛc. ſcharfe und feine Beobachter menſchlicher Naturen waren. Dieſe Uebung iſt in aller Abſicht von großer Wichtigkeit für den Pädagogen. Denn auch abgeſehen von dem phyſiognomiſchen Studium, giebt ſie ihm die Fertigkeit, die Charaktere ſeiner Zöglinge nicht bloß zu ahnden, ſondern rein und ſcharf aufzufaſſen.

4) So vorgeübt, mache man nun Verſuche, jeden neuen Zögling in der Stille phyſiognomiſch zu beurtheilen, und dann allenfalls ſeine Vermuthungen niederzuſchreiben, um damit in der Folge vergleichen zu können, ob und wie ſie ſich bewährt haben. Dadurch wird der Takt immer ſichrer. Dieß phyſiognomiſche Urtheil iſt übrigens ganz etwas anders, als der erſte flüchtige Eindruck, welchen ein

Geſicht und das ganze Weſen eines Zöglings, den wir zum erſtenmal ſehen, auf uns machen kann. Das, was man Wohlgebildet, Schön, Reizend nennt, die blühende Farbe, die Lebhaftigkeit der Augen, die einſchmeichelnde Freundlichkeit, das dreiſte entgegenkommende Weſen, die guten Manieren, der melodiſche Ton der Stimme, das alles gewinnt dem Kinde, dem Knaben und heranwachſenden Mädchen oft aller Herzen, und bis zur Unbeſonnenhei ſchließen ſich oft junge, auch wohl ältere Lehrer, an ſolche von der Natur Begünſtigte an. Man rechtfertigt dieß auch wohl durch den Gemeinplatz: „in einem ſo ſchönen Körper müſſe eine ſchöne Seele wohnen.„ Aber man vergeſſe nicht, daß allerdings jeder innern Güte auch ein äußeres Merkmal entſpreche, und allezeit einen angenehmen Eindruck mache; daß aber die Schönheit und innere Vortreflichkeit eines Charakters, ſich vielmehr in einem ſchönen Ausdruck als in regelmäßigen Linien und Zügen offenbare; und daß die ſchöneren Körper, die z. B. die Griechen gehabt haben mögen, (wiewohl auch hier vieles übertrieben und durch die Beyſpiele von Sokrates, Aeſop, Ariſtoteles u. a. beſchränkt wird,) noch gar nichts für ihren hohen moraliſchen Werth entſcheiden. Die bloße Sinnlichkeit hängt an Form, Farbe und Fülle. Der ſittliche Kenner, dem überall der Geiſt mehr iſt als die Hülle, ſieht oft in einem ſehr regelmäßigen für ſchön gehaltnen Geſicht, etwas, das bange Ahndungen erweckt, wofür er wohl gar erſchrickt; und findet in einem andern, das im gemeinen Urtheil für häßlich gilt, eine Anmuth, ein Intereſſe, dem er nicht widerſtehen kann. Selten ſind auch in Schulen und Erziehungsanſtalten die Schönſten die Beſten, und eben ſo ſelten von ihren Geſpielen am meiſten geliebt.

Nur ſo viel iſt gewiß, daß die Tugend allemal verſchönert, das Laſter allemal verhäßlicht, wie man denn dieß auch als praktiſcher Erzieher an Zöglingen, die ſich

beſſern oder verſchlimmern, deutlich wahrnehmen kann *). Jene Verſchönerung beſteht aber nicht in dem, was man gewöhnlich unter der Schönheit verſteht. Wie könnten die Grundzüge, die von den feſten Theilen ausgehen, geändert, oder wie könnte ein narbichtes Geſicht geglättet werden? Sie beſteht vielmehr in dem Ausdruck des Ganzen, nicht des Auges allein, ſondern aller Züge, der edler, harmoniſcher, milder, ruhiger wird. Eher könnte man noch ſagen, daß das eigentliche Laſter auch das Geſicht widrig verziehe, ihm ſeine Blüthe oder ſeine Spannung nehme, alles erſchlaffe, endlich zerſtöre. Darum iſt es ſehr wichtig, die Phyſiognomie junger Leute von Zeit zu Zeit mit dem, was ſie früher war, zu vergleichen; dann auch, wenn man innere Veränderungen in ihnen wahrnimmt, zu beobachten, ob und wie ſie ſich äußerlich ankündigen.

5) Es kommt auch viel auf die Momente an, in welchen man ſeine Zöglinge phyſiognomiſch beobachtet. Je unbefangner ſie ſind, je weniger ſie irgend etwas in der äußern Lage in eine beſondre Spannung verſetzt, je weniger ſie (wie dieß wohl bey der erſten Bekanntſchaft der Fall iſt,) weder Furcht noch Hoffnung, noch der Wunſch zu gefallen innerlich bewegt, deſto richtiger erkennt man ihre Natur. Indeß bezieht ſich dieß doch mehr auf das pathognomiſche der Kunſt, da die natürliche Bildung in den Grundtheilen und Grundzügen unveränderlich iſt.

6) Da unſer phyſiognomiſches Wiſſen noch im höhern Grade als manches andre Wiſſen Stückwerk bleibt, ſo verſteht es ſich wohl von ſelbſt, daß der praktiſche Erzieher von den Reſultaten ſeiner Beobachtungen höchſt vorſichtigen Gebrauch machen wird. Vorſichtig — ſchon in

*) S. im Deutſch. Muſeum einen kurzen Aufſatz von M. Mendelsſohn über die Harmonie zwiſchen Schönheit und Tugend.

in ſofern, als er ſich gegen den Zögling nicht leicht eine eigentliche phyſiognomiſche Bemerkung über ſeine Bildung erlauben wird. Denn es iſt die Bildung, die jedem die Natur gegeben hat, und die er ohne Verdienſt und ohne Schuld trägt. Er würde ſich im erſten Fall vielleicht überheben, im andern über die Ungerechtigkeit der Natur kümmern. Mit dem Pathognomiſchen iſt es ein andrer Fall. Die Affecten liegen weit mehr in dem Gebiet der Freyheit, und man kann zuweilen dem, der ſich ihrer Herrſchaft hingiebt, den Spiegel zu ſeinem Beſten vorhalten, damit er in ſeinem Geſicht läſe, wie ſie ihn entſtellen. Man kann auch aufmunternd, dem Jüngling, der zur Unſchuld zurückkehrt, der nachgebend, friedfertig, gefällig wird, bemerkbar machen, wie ſich das alles in ſeinem Geſicht ausdrücke, wie er auch äußerlich gewinne, indem er ſich innerlich veredle u. ſ. w.

Auch gegen Andre, z. B. Eltern, Miterzieher, oder gar entfernte Bekannte, ſey man vorſichtig mit dieſen Urtheilen. Entweder erfüllt man ſie zu früh mit Vorurtheil und Mißtrauen gegen die Kinder, die man vielleicht ſelbſt zu ſchnell nach dem erſten Eindruck beurtheilt hat; oder man erwirbt gegen ſich ſelbſt den Verdacht, daß man ſich zu ſehr durch das Aeußere beſtimmen laſſe. Trägt man dagegen ſeine phyſiognomiſchen Hoffnungen oder Befürchtungen, ganz allein in einem humanen Herzen mit ſich umher, ſo kann man ſie leicht bey ſich berichtigen, wenn ſie einer Berichtigung bedürfen.

4.

Ein neueres Syſtem glaubt noch weit untrüglichere Kennzeichen der natürlichen Anlagen gefunden zu haben, als die phyſiognomiſchen ſind, — in der Kranioſcopie, oder der Unterſuchung

der Schädelform. Dieſe ſoll auf viele Modificationen der Seelenkraft und auf nicht wenige Dispoſitionen zu gewiſſen Charakteräußerungen, mit großer Sicherheit ſchließen laſſen. Auch hat man ſchon ihre Anwendung in der praktiſchen Erziehung angerathen, und manche voreilige Beurtheiler haben gemeint, das Geheimniß der Prüfung der Köpfe, das Huarte und andre nach ihm zu entdecken geſucht, ſey nun endlich durch Gall gefunden. So weit glaubt der Erfinder ſelbſt noch nicht mit ſeiner Lehre gekommen zu ſeyn. Aber gläubige und begeiſterte Schüler, treiben gewöhnlich die Behauptungen weiter als der Meiſter.

1) Da ſchon laut geäußert wird, dieſe Lehre müſſe künftig zu den erſten Studien des Pädagogen gehören, um den Schlüſſel zu dieſen bisher unbekannten Chiffern der Natur zu finden; gleichwohl nicht vorausgeſetzt werden kann, daß man allgemein mit dem Weſentlichen dieſer neueſten Erſcheinung des Zeitalters, aus dem mündlichen Vortrage oder aus den darüber erſchienenen Schriften bekannt ſey; ſo wird der Beurtheilung dieſer Meinung, eine möglichſt kurze Darſtellung der Galliſchen Lehre ſelbſt vorangehen müſſen.

Daß unter allen Theilen des menſchlichen Körpers, das Gehirn im nächſten Zuſammenhange mit den geiſtigen Thätigkeiten ſtehe, darüber war man ſchon längſt einverſtanden, und hatte theils in der — mit dem Mangel oder der Verletzung des Gehirns unfehlbar verbundenen — Abweſenheit oder Störung jener Geiſtesthätigkeit, theils in der Größe des menſchlichen vor allen thieriſchen, einen deutlichen Beweis davon gefunden. Auch waren ſchon viele Vergleichungen menſchlicher Schädel angeſtellt, und man hatte in

ihrer ſo verſchiednen Geſtaltung den Charakter des Nationalen bemerklich gemacht. Endlich war auch die Kleinheit oder Größe des Schädels, die hervorſtechende oder platte Stirn, der erhabne oder eingedrückte Hinterkopf, für charakteriſtiſch gehalten. In der Lavaterſchen Phyſiognomik findet man viele Stellen hierüber. S. beſonders im II. Verſuch S. 139. ff. An Blumenbachs vortrefliche Sammlungen und Beobachtungen über die verſchiedenen Schädelformen, darf kaum erinnert werden.

Aber ſchon die Unterſuchung der Structur des Gehirns, führte Herrn Dr. Gall auf durchaus andre Reſultate als die bisherigen. Wider alle bisherige Obſervanz der Anatomen, unterſuchte er es nicht von oben hinab, ſondern vom Rückmark aus nach oben hinauf. Das Gehirn ſelbſt erſchien ihm nicht wie eine breyartige Subſtanz, ſondern als eine Membran, oder als ein Inbegriff von lauter einzelnen aus dem Rückenmark hinaufſteigenden Nervenfäden, die ſich auch als einzelne Bündel von einander trennen und zerlegen laſſen, und in den beyden Hemiſphären des Gehirns beſondere Windungen bilden, welche ſtärker und ſchwächer, größer und kleiner ſind. Da nun die Form des Gehirns die Form des innern Schädels bildet, wie aus den Erhöhungen und Vertiefungen jeder innern Schädelfläche zu ſehen iſt, die äußere Schädelfläche aber, nach Galls Meinung, mit der innern vollkommen parallel läuft, ſo muß auch die äußere Schädelform der genaue Abdruck der Beſchaffenheit des Gehirns in ſeinen einzelnen Windungen ſeyn, und das Hervortreten oder Einſinken gewiſſer Theile, auf die Größe oder Kleinheit der einzelnen — in jenen Windungen zuſammenlaufenden — Nervenbündel ſchließen laſſen.

Dieſe ſind nun nichts anders, als Organe beſondrer Geiſtesverrichtungen, d. i. Theile des Ge-

hirns, auf welche der Geiſt bey einer beſtimmten Thätigkeit wirkt, und welcher daher für dieſe beſtimmte Einwirkung gerade eben ſo empfänglich und organiſirt iſt, wie die Sehenerven für das Sehen, die Hörnerven für die Töne, die Geruchsnerven für das Riechen u. ſ. w. Das Gehirn iſt zwar der Inbegriff aller geiſtigen Organe, und enthält die Bedingung der Möglichkeit zu allen geiſtigen Verrichtungen. Aber es wirkt nie das ganze Gehirn zu jeder einzelnen Seelenthätigkeit *). Vorzüglich ausgebildete Organe laſſen auf vorzüglich ſtarke Geiſteskräfte ſchließen. Die Vollkommenheit des Organs offenbart ſich aber in ſeiner quantitativen Entwicklung, folglich ſeiner extenſiven Größe. Da dieſe auf die innere und ſo auch auf die äußere Geſtaltung des Schädels wirkt, ſo kann man, wenn gewiſſe Theile deſſelben vor andern hervortreten, mit Recht ſchließen, das da liegende Organ müſſe vor andern ausgebildet ſeyn, da, wenn das Gehirn im Alter abnimmt und leidet, auch die Schädelknochen ſinken und der Kopf ſich verkleinert.

Es kommt alſo nun darauf an, theils zu wiſſen, für welche Anlagen und Fähigkeiten es beſondere Organe gebe, theils die Orte am Schädel zu beſtimmen, welche den einzelnen Organen der Geiſtesfähigkeiten und Neigungen im Gehirn correſpondiren. Beydes würde allein die Erfahrung lehren können, und auf dieſem Wege glaubt Gall wenigſtens einige ſichere Entdeckungen gemacht zu haben.

---

*) Dieß hatten ſchon frühere Phyſiologen wahrſcheinlich gefunden. z. B. Mayer ſagt in ſeiner Abhandlung vom Gehirn, Berlin 1779. „ich ſehe keinen Widerſpruch darin, wenn ich annehme, daß jede der Seelenwirkungen in beſondern Gegenden des Gehirns geſchieht. Indem an einem ſolchen Orte die einzelnen Theile durch öftere Wiederholung der Wirkung mehr ausgebildet worden, ſo wird auch der Trieb der Säfte dorthin vermehrt.„ S. 41.

Er beobachtete lebende Menſchen, und verglich ihre Fertigkeiten und Neigungen mit dem Bau ihres Schädels im geſunden Zuſtande. Er fand bey gleich hervorſtechenden Fähigkeiten, auch eine beſondere Erhabenheit an denſelben Stellen ihrer übrigens verſchiednen Schädel. Auch an Verſtorbnen ſtellte er dieſe Unterſuchungen an. Er beobachtete ferner den Einfluß, welchen Verletzungen des Schädels auf die Geiſtesfähigkeiten haben. Er verglich den Schädelbau der Thiere mit ihren Fähigkeiten, und beydes wieder mit dem Schädelbau und den Fähigkeiten des Menſchen.

Aus dieſen lange fortgeſetzten Forſchungen ergab es ſich nun für ihn, daß man ſchon itzt, obwohl die Wiſſenſchaft noch in ihrem Anfang ſey, gewiſſe Erhöhungen des Schädels als die beſtimmten Andeutungen gewiſſer Anlagen und Fähigkeiten betrachten, und die Stellen ſicher nachweiſen könne, innerhalb welcher die für ſie beſtimmten Organe — vollkommner oder unvollkommner — befindlich wären.

Folgende Organregionen hält er bey Menſchen und Thieren für ſicher oder höchſt wahrſcheinlich entdeckt. Geſchlechtstrieb — Kinder- und Jungenliebe — Freundſchaft und Treue — Raufbegier — Würg- und Mordſinn — Schlauheit — Diebsſinn — Gutmüthigkeit — Darſtellungs- und Nachahmungsvermögen — Ruhmſucht — Beharrlichkeit — Sachſinn — Ortſinn — Perſonenſinn — Farbenſinn — Tonſinn — Zahlenſinn — Wortſinn — Sprachſinn — Kunſtſinn — Höheſinn — vergleichender Scharfſinn — Theoſophie. Die Anzahl der bis itzt auf dem Schädel abgezeichneten Regionen iſt gegen 30.

2) Daß dieſe ganze Lehre weder der Geiſtigkeit noch der Freyheit der menſchlichen Seele, wie es bey dem erſten Anblick ſcheinen könnte, gefährlich ſey, beweiſt Gall daraus, daß:

a) jeder Pſycholog, auch der ſtrengſte Vertheidiger der Immaterialität, eine Wechſelwirkung der Seele und des Körpers annehme. So gut man nun in gewiſſen Fällen die Abhängigkeit des Vermögens, z. B. Geſichtsvorſtellungen zu bekommen, von dem materiellen Organ abhängig mache, ohne deshalb das Organ mit der Kraft zu verwechſeln, eben ſo gut müſſe dieß auch bey andern Vermögen gedenkbar ſey, für die man nur bisher das Gehirn als das allgemeine Organ, nicht aber einzelne Theile (Nervenfäden) als beſondere Organe betrachtet habe.

b) Die angebohrnen Anlagen und ihre von der Natur vorzüglich ausgebildeten Organe, beweiſen nur die Möglichkeit und Leichtigkeit, auf eine gewiſſe Art thätig zu werden; nicht die Nothwendigkeit handeln zu müſſen; nicht das Princip der Handlungsweiſe ſelbſt.

Daß die intellectuelle und moraliſche Erziehung eben ſo wenig durch dieſe Behauptung für unnütz oder unwirkſam erklärt werde, erhelle daraus, daß eben ſie es ſey, welche darauf hinarbeiten müſſe und könne,

a) die beſſern Anlagen ſo weit auszubilden, daß die ſchlechteren dadurch in Schranken gehalten würden, oder

b) den ſchlechteren recht viel entgegen zu ſetzen, damit ſie nicht durch ungeſtörte Ausbildung noch mächtiger wirken, übrigens

c) ihre Bemühungen nicht vergebens zu verſchwenden und etwas anbilden zu wollen, wozu durchaus keine Anlage von der Natur gegeben ſey.

3) Dieſe letzteren Bemerkungen, zeigen nun den Berührungspunkt der Pädagogik mit dieſem Syſtem der Schädellehre. Iſt zufolge deſſelben der Pädagoge ein geübter Kraniognom, hat er die — nach Hrn. Galls Aeußerungen — freylich ſehr ſchwere Fertigkeit, mit Verſtand und Kenntniß die Schädel zu betaſten, ſich erworben, ſo wird ſein Einwirken auf den Zögling, deſſen Eigenthümlichkeiten er nun ſo genau kennt, weit geregelter ſeyn. Er wird

der minder günſtigen Organiſation entgegenarbeiten, die glücklichere noch mehr heben *). Es werden ihn, meint man, jene Kennzeichen, weil ſie ſicher ſind, auch ſichrer leiten, als alle phyſiognomiſche Kunſt jemals im Stande ſey.

4) Es kommt alſo nur alles auf die Sicherheit des Syſtems und die Bündigkeit der darauf gebauten Schlüſſe

*) D. Gall hat ſein Syſtem bisher noch nicht ſelbſt durch Schriften bekannt gemacht, da gewiß die kürzlich erſchienene Schrift: Meine Reiſe durch Deutſchland. Für Freunde und Feinde. Ohne Druckort 1805. (1 Rthlr. 8 Gr.) nicht von ihm herrührt. — Aber viele ſeiner Zuhörer haben theils in Flugblättern und Zeitungen, theils in eigenen Schriften, die Hauptmomente mitgetheilt. Froriep lieferte die erſte Darſtellung der neuen Gall'ſchen Theorie, mit einem Kupfer, wovon ſchon 1802 die 3te Auflage erſchien. (8 Gr.). Martens ſuchte in ſeinem Etwas über die Phyſiognomik, Leipzig 1802. (6 Gr.) dieſe mit der Schädellehre zu verbinden. — Leune verſuchte in ſeiner Entwicklung der Gall'ſchen Theorie, Leipzig 1803. (1 Rthlr.) ſchon eine Anwendung auf Pädagogik u. ſ. w. Hagedorn lieferte eine Beſchreibung und bildliche Darſtellung nebſt einem in Gyps modellirten (und bezeichneten) Schädel. 1803. (2 Rthlr. 16 Gr.). Dann ſind viele gefolgt und immer neue Ankündigungen erſchienen, ſeit der Erfinder des Syſtems an vielen Orten in und außer Deutſchland Vorleſungen gehalten, welche ſich in der Hauptſache gleichen. Am vollſtändigſten möchte der Inhalt jener Vorleſungen in folgenden Schriften zu finden ſeyn: Biſchoffs Darſtellung der Gall'ſchen Gehirn- und Schädellehre mit Anmerkungen von Hufeland. Berlin 1805. (12 Gr.). Ausführliche Darſtellung des Gall'ſchen Syſtems der Schädellehre. Magdeburg 1805. (8 Gr.) Galls Lehre, die Verrichtungen des Gehirns nach deſſen Vorleſungen in Dresden, mit einer dreyfachen Abbildung eines von Gall bezeichneten Schädels. 1805. (18 Gr.).

Vollſtändiger als hier zweckmäßig wäre, findet man die Literatur in einer Recenſion in der Jen. Allg. L. Zeit. 1805. 7—9 Stück, worin die Lehre aus dem Naturphiloſophiſchen Standpunkt beurtheilt wird.

ſelbſt an. So weit es die Gehirnlehre betrifft, liegt es ganz außer den Grenzen der Pädagogik. Große Kenner der Anatomie und Phyſiologie, geſtehen Hrn. D. Gall von dieſer Seite faſt einſtimmig ſehr bedeutende Verdienſte zu, und verſprechen ſich von den fortgeſetzten Unterſuchungen des Gehirns auf dieſem neuen Wege wichtige Bereicherungen der Wiſſenſchaft, da es wenige ſo treue unermüdbare und genaue Beobachter der Natur gebe. (Jedoch haben auch dagegen einige große Anatomen wie Walther in Berlin, Ackermann in Heidelberg Zweifel erhoben). — Auch für die Pſychologie erwarten mehrere ſo lange Gewinn, als er lediglich auf dem Felde der Erfahrung bleibt, und die lebendige Natur in ihrem Treiben und Wirken beobachtet. Aber gegen die Schädel oder Organenlehre bleiben noch ſo erhebliche Zweifel übrig, daß man fürs erſte recht ſehr wünſchen muß, daß ſo wenig von Pädagogen als Criminaliſten (beydes hat man vorgeſchlagen) ein voreiliger Gebrauch davon gemacht werde, wozu ſich das Syſtem (ſelbſt ſeine völlige Richtigkeit vorausgeſetzt) auf dem Punkt, wo es itzt ſteht, noch durchaus nicht eignet. Denn

a) ſtehen den phyſiologiſchen Principien deſſelben noch manche bedeutende Zweifel entgegen. Es wird bezweifelt:

α) ob die Größe und Extenſion der Organe auch die Energie ihrer Wirkſamkeit beweiſe, da die innere Qualität und mehr oder weniger kräftige Anlage der Maſſe, die Energie der Kraft vielleicht eben ſo ſehr beſtimme. Dieß lehre die Analogie, da kleine Menſchen oft energiſcher als größere ſind. Bezweifelt wird

β) daß alle Erhabenheiten der äußeren Schädelfläche, für Producte der inneren ausdehnenden Kraft der Hirnmaſſe zu halten ſind, da ſie auch aus andern Urſachen entſtehen können. Es gebe ja auch krankhafte Vergrößerungen, Subſtanzenormitäten, Hyperorganiſationen. — Bezweifelt wird

γ) daß die beyden Gehirnplatten (die innere und äuſſere) immer parallel laufen, folglich die äußern Erhöhungen oder Vertiefungen, kein ſichrer Beweis ſind, daß ſie von der Größe oder Kleinheit der einzelnen Gehirnwindungen oder Seelenorgane herrühren. — So lange nun dieſe Zweifel nicht völlig gehoben ſind, ſo müſſen auch alle auf jene Vorausſetzungen gegründete Schlüſſe unſicher bleiben.

Hiezu kommt,

b) daß der pſychologiſch-philoſophiſche Theil der Schädellehre gerade der ſchwächſte, und gleichwohl, wenn es auf die Anwendung derſelben zu praktiſchen Zwekken ankommt, eben ſo wichtig als der phyſiologiſche iſt. — Denn

α) in der Claſſifikation der Seelenvermögen iſt das Willkührliche ſo wenig als das Unbequeme, (Sachſinn — Höheſinn — Raufbegier ꝛc.) ſelbſt in der Benennung der einzelnen zu verkennen. Noch viel weniger iſt

β) ausgemacht, daß mit den von Gall bemerkten, ſchon die ganze Summe derſelben erſchöpft ſey, wie er ſelbſt bezweifelt, ſo daß vielleicht am Ende die Schädelfläche ſo mit Organen bedeckt erſcheinen müßte, daß die Diſtricte ſich immer mehr verkleinern und es unmöglich werden würde, ſie durchs Gefühl zu unterſcheiden. Endlich ſind wir

γ) durch alle ältere und neuere, noch ſo künſtliche, noch ſo feine, noch ſo anmaßende Verſuche, den eigentlichen Zuſammenhang zwiſchen Organismus und Denkvermögen, und die Einheit oder die Verſchiedenheit Beyder zu erklären, noch um nichts näher gekommen, und werden es auch wohl eben ſo wenig dahin bringen, dieſe tiefſten Tiefen des Innern der Natur, als die Tiefen der Gottheit zu erforſchen. — Man erfindet zwar immer neue Benennungen; täuſcht ſich aber, wenn man glaubt, mit ihnen auch neue Beſtimmungen der Sache gefunden zu

haben. Man weiß am Ende nichts mehr, als man bey der oft ſo ſchnöde verhöhnten früheren Anſicht der Sache wußte, da der Gegenſtand einmal über die Grenzen menſchlicher Erforſchung hinausgeht. Wenn nun gleich die Galliſche Lehre ſelbſt, gegen jede Anmaßung dieſer Art feyerlich proteſtirt, ſo iſt es doch unvermeidlich, daß ſie zu Gunſten des Syſtems Sätze aufſtellt, oder Vorausſetzungen wagt, welche gänzlich außer dem Gebiet einer Erfahrungswiſſenſchaft liegen.

Man ſehe noch andre gründliche Kritiken des Syſtems, in Hufelands Bemerkungen hinter der Biſchoffſchen Schrift, vorzüglich aber den, — mit einer itzt ſehr ſeltnen philoſophiſchen Unbefangenheit, im echt kritiſchen Geiſt (ſine ira et ſtudio) geſchriebnen — Aufſatz: Ueber die verſchiednen wiſſenſchaftlichen Principien, mit Rückſicht auf einige der Gall'ſchen Schädellehre gemachten Einwendungen, von H. D. Grohmann im Intellig. Bl. der Jen. A. L. Z. v. J. 1805. Nr. 136. 37. Beſtimmte Rückſicht auf Pädagogik nehmen: Tillichs pſychologiſch-pädagogiſche Bemerkungen über die Schädellehre, in den Beyträgen zur Erziehungskunſt, 2ter B. 2tes Heft S. 169.

5) Da dem Erzieher übrigens nichts gleichgültig bleiben darf, was die genauere Kenntniß des äußeren und inneren Menſchen — der ſein unabläſſiges Studium ſeyn muß — befördern kann, ſo ſey er auch gegen die Beobachtungen nicht gleichgültig, zu welchen die ſo intereſſanten Galliſchen Forſchungen führen. Die Kraniognomik hängt wenigſtens mit der Phyſiognomik genau zuſammen, ſo daß, wenn dieſe irgend ein reales Fundament hat, auch jene auf keiner bloßen Täuſchung beruhen kann. Wenn er z. B. fände, daß einer ſeiner Zöglinge gerade die Kennzeichen an ſich trüge, welche man nach den Galliſchen Beobachtungen an ſehr vielen Menſchen, die ſich durch Kunſttalent, Sprachtalent, oder durch gefährliche Eigenſchaften auszeichnen, wahrnimmt,

was könnte es ſchaden, wenn er im Stillen darauf merkte, Verſuche machte, wie weit er von dieſer Seite bildſam oder der Bildung beſonders bedürftig ſey? — Verfährt er dabey nur immer ſkeptiſch, ſo hat eine ſolche Richtung ſeiner Aufmerkſamkeit gewiß keine Gefahr.

5.

Von den bisher (§ 3.4.) erwähnten Anſichten des Menſchen als Sinnenweſen, unterſcheidet ſich noch eine andere phyſiologiſche Anſicht, welche mehr das Ganze ſeiner Organiſation und inſonderheit das betrifft, was man ſein Temperament zu nennen pflegt. Nicht bloß die, welche ſich mit den eitlen Künſten der Zeichendeutung und Horoſkopie beſchäftigten, und auf dieſem Wege in Schwärmereyen und Verirrungen aller Art fielen, glaubten aus der eigenthümlichen Complexion und dem Temperament die ganze Gemüthsart des Menſchen beſtimmen zu können, ſondern alle beobachtende Erzieher müſſen ſehr bald wahrnehmen, daß die verſchiedne körperliche Beſchaffenheit der Kinder, auch in einem verſchiednen Verhältniß zu ihren innern Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen, und zu allen dem ſtehe, woraus ſich in der Folge der Charakter entwickele. Die Anthropologen ſuchten jene körperlichen Beſchaffenheiten theils zu erklären, theils zu claſſificiren; die Pſychologen ſuchten die Merkmale der einzelnen Arten, wie ſie ſich in geiſtigen und moraliſchen Anlagen ausdruckten, zu beſtimmen, die Pädagogiker aber Geſetze für die Behandlung einzelner Subjecte daraus herzuleiten.

Zur Erläuterung des Vorſtehenden werden folgende Bemerkungen dienen.

1) Wenn gleich jeder weiß, was unter der Complexion und dem Temperament verſtanden werde, ſo weichen die Erklärungen doch von einander ab, welches aus der ungleichen Beſtimmung der letzten Gründe deſſelben begreiflich wird *). Indeß treffen ſie doch darin zuſammen, daß es eine natürliche urſprüngliche Beſonderheit jedes Körpers, und der Art, wie ſeine Lebenskraft im Ganzen wirke, (Complexion) gebe, und daß dieſe Einfluß auf das Gemüth und ſeine Wirkſamkeit habe, woraus eben die verſchiednen Temperamente entſtehen, folglich auch die körperliche Verſchiedenheit als ein Grund von den verſchiednen Arten, Richtungen und Graden des Erkenntniß- und Willensvermögens zu betrachten ſey. Ob nun die letzten Gründe jener körperlichen Verſchiedenheit in dem Blut, und der ungleichen chemiſchen Miſchung ſeiner Grundſtoffe, — oder in den Elementen des ganzen Körpers, wovon bald das eine, bald das andre vorherrſchend ſey, — oder in dem verſchiednen Verhältniß der feſten und flüſſigen Theile, oder (nach Haller) in der Elaſticität und der Reizbarkeit der Fibern zu ſuchen ſeyn

*) Von den verſchiednen Vorſtellungen der Aelteren und Neueren, über den Urſprung und die Natur der Temperamente, findet man in gedrängter Kürze eine lehrreiche Ueberſicht in Platners phil. Aphorismen, 2 Th. § 604. Anm. Es iſt ſehr zu bedauern, daß wir noch vergebens den 2ten Theil von eben dieſes Verf. Anthropologie erwarten, welche die Materie von den Temperamenten und mehrere damit verwandte enthalten ſollte. — Eben dieſe Hoffnung hat bisher der ſcharfſinnige Verf. der empiriſchen Pſychologie C. C. E. Schmidt noch nicht erfüllt, deren 2ter Theil zu einer Charakteriſtik der verſchiednen Naturarten, Sinnes und Denkarten beſtimmt war. — Mit den vielen feinen Bemerkungen in der Kantiſchen Anthropologie, auch über die Temperamente (S. 257) ſind die berichtigenden Bemerkungen zu vergleichen, welche in Maaß über die Leidenſchaften § 64—70. vorkommen.

möchten, ob die Humoral oder Nervenpathologie die wahre ſey, — darüber haben die Phyſiologen fernere Unterſuchungen anzuſtellen, auch zu prüfen, wie weit die neueren höchſt wichtigen und intereſſanten Entdeckungen in der Chemie und Phyſik vielleicht einiges Licht über dieſe dunkle Materie verbreiten werden*). Der Pſychologe und beſonders der praktiſche Erzieher und Sittenlehrer, ſoll ſich indeß auch hier nur an die Erſcheinungen halten.

2) Dieſe Erſcheinungen führen ihn auf eine doppelte Bemerkung:

a) Nimmt er wahr, daß ſchon in den früheſten Jahren die geiſtige Entwickelung des Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögens, nicht nur der Art und dem Grade nach höchſt verſchieden iſt, ſondern auch in einem beſtimmten Verhältniß zu den körperlichen Eigenthümlichkeiten ſteht. Wenn er nun das Aehnliche zu dem Aehnlichen geſellt, ſo findet er dieſe theils in der Art, wie ſein Zögling empfindet, theils in der Art, wie er ſich thätig zeigt. Er bemerkt auch, daß, wo das Sinnliche oder Thieriſche vorherrſcht, das Geiſtige weniger thätig; wo hingegen das Geiſtige früh hervorſtrebt, das Sinnliche und Thieriſche ſchwächer, oft bis zur Kränklichkeit ſchwach iſt. Daß dieß nun in ſehr verſchiednen Nuancen und Gra-

*) Unter den Schriften, welche ſchon die neueſten phyſiologiſchen Kenntniſſe mit der pſychologiſchen Anthropologie verbinden, und eine Menge origineller Anſichten enthalten, zeichnet ſich vor andern aus: P. J. G. Cabanis über die Verbindung des Phyſiſchen und Moraliſchen in dem Menſchen. Nach der deutſchen Ueberſetzung von L. H. Jakob. 2 Bände. Halle 1804; ob man wohl mit den darin durchgängig herrſchenden Hypotheſen, von der Indentität geiſtiger Vorſtellungen und materieller Veränderungen nicht zufrieden ſeyn kann. In letzter Hinſicht iſt die vorangeſchickte Abhandlung des deutſchen Herausgebers „Ueber die Grenzen der Phyſiologie in der philoſ. Anthropologie„ deſto mehr zu empfehlen.

den erſcheinen kann, und daher eine große Menge von Claſſen der Temperamente gedenkbar ſind, iſt zwar ganz richtig. Man hat auch neuerlich verſucht, die vier bekannten Hauptanſichten zu verdoppeln, oder noch mannichfaltiger zu bezeichnen. Indeß iſt man dabey doch immer wieder von den alten Grundbeſtimmungen — dem Sanguiniſchen, Melancholiſchen, Choleriſchen, Phlegmatiſchen — ausgegangen, wiewohl die Merkmale, wie ſie ſich im Charakter äußern, oft ſehr willkührlich angegeben werden.

Die gewöhnlichen Charakteriſtiken der Haupttemperamente und ihrer Spielarten, — welche man theils in den Lehrbüchern der empiriſchen Pſychologie, theils in eigenen Schriften über die Temperamentenlehre, theils in andern Charaktergemählden findet, von denen unſre Sittenſchriften und beſonders die moraliſchen Wochenblätter der vorigen Zeit voll ſind, — können zwar für den angehenden Beobachter manches Lehrreiche enthalten. Aber ſie erſchöpfen bey weitem die Sache nicht, und das Studium der Menſchen im wirklichen Leben, ſo wie die Auffaſſung fein gezeichneter Charaktere in den Richardſons, Fieldings, Goldſmiths aller gebildeten Nationen, führt ungleich weiter. — Da indeß die meiſten Roman- und Schauſpieldichter, weit mehr erwachsne Menſchen beobachtet haben, ſo mißlingen ihnen größtentheils die Schilderungen der Kindernaturen, und ſie geben daher für den Pädagogen weniger Ausbeute. Sie können ihn ſogar ſehr irre leiten, wenn er wegen gewiſſer Aehnlichkeiten zu viel von jener erdichteten Kindernatur in ſeine Zöglinge überträgt, wie beſonders jungen und geſpannten Enthuſiaſten, die, noch zu jugendlich in allen ihren Gefühlen, das Erziehungsgeſchäft, das ſo viel Ruhe und Beſonnenheit erfordert, übernehmen, leicht begegnen kann.

b) Die Wahrnehmung einer ſo großen natürlichen Verſchiedenheit der Zöglinge in ihrem Temperament, welche,

für die Erziehung ſo bedeutend iſt, da dieſe nie der Natur ſelbſt, ſondern nur dem Fehlerhaften in der Natur entgegenarbeiten, hingegen aus jeder Natur eine edle Individualität entwickeln und bilden ſoll, (S. oben S. 8—10.) — macht es nun der Kunſt zur ſchweren Aufgabe, immer ſubjectiv zu verfahren, und Rückſicht zu nehmen auf das Temperament und Naturell, nicht nur

bey dem Urtheil über den ganzen Menſchen, ſondern auch

bey dem Urtheil über jede einzelne Aeußerung des Charakters und Sinnes — beſonders der Beſtimmung des ſittlichen Werths und Unwerths;

bey jedem Urtheil über die Fortſchritte im Lernen, wie weit die langſameren verſchuldet, die ſchnelleren verdienſtlich ſind;

bey jeder Anwendung der Mittel zum Reizen oder zum Mäßigen der natürlichen Triebe und Neigungen;

bey dem Ton in Aufmunterungen, Erinnerungen, Warnungen, Verweiſen;

bey Belohnungen und Beſtrafungen, wo nach der Verſchiedenheit des Temperaments gerade das dem einen willkommen ſeyn kann, was den andern beſtrafen würde, und umgekehrt;

bey der Aufſuchung der Gründe des geringen Erfolgs ſehr treuer und ernſthafter pädagogiſcher Bemühungen; — mit einem Wort, bey jeder Art von Einwirkung auf den Zögling, jeder Veranſtaltung für ihn, jedem Verſuch an ihm, wie er auch Namen haben mag.

Hier nur ein Paar Beyſpiele, wie die Wahrnehmung einzelner Temperamente und Charakterzüge die pädagogiſche Methodik zu modificiren hätte.

I.

### Charakteriſtik.

Leichtes Blut und leichter Sinn. Empfänglichkeit für jeden Eindruck; keiner tief und bleibend. Aufgeräumt, luſtig bis zur Ausgelaſſenheit. Eben dieß bey andern vorausſetzend, oder befördernd durch jedes zur Hand liegende Mittel.

Anſpruchloß für ſich, aber auch die Anſprüche andrer wenig achtend; daher leicht in Gefahr zu beleidigen, ohne es zu wollen.

Dienſtfertig, gefällig, alles leicht verſprechend, aber vergeßlich oder unzuverläſſig.

Außer ſich für Schmerz in einer Stunde; in der nächſten getröſtet, in der dritten leichtſinnig.

Gutartig von Natur, ohne beſtimmte böſe Neigung; aber verführbar zu Allem, ſo lange noch kein Charakter begründet iſt.

### Methodik.

Die Erziehung ſoll jede Aeußerung leichter nehmen; in dem Beſſern und dem Schlimmern weniger Urſach zur Freude und weniger Urſach zum Kummer finden.

Sie ſoll die ſchöne Anlage zum glücklich werden nicht vernichten, durch Unterdrückung jedes Triebes, der hinſtrebt zur Freude; ſie ſoll nur verhüten, daß der leichte Sinn nicht untergehe im Leichtſinn, der ſich ſelbſt zuletzt zerſtört; ſich jeder Thorheit, endlich jedem Schlechten hingiebt.

Sie ſucht anſchaulich zu machen, daß der *gute Sinn* und das echte Wohlwollen etwas mehr iſt, als ſchnelles Gefühl, als weiche Empfindung, als raſche aber bald ermüdende Bereitwilligkeit zu dienen, und daß *Gerechtigkeit* die erſte aller Tugenden iſt.

Sie fordert nicht *Tiefe* und *Innigkeit*, wo alles nach auswärts ſtrebt; aber ſie verſucht es, in das Bewegliche Haltung und Stetigkeit zu bringen.

Ihre Einwirkungen ſind raſch, lebendig, wie der Zögling; beſtimmt im Geſetz, ſchnell in der Ausführung des Verheißnen oder Gedrohten. Alles träge Säumen, wortreiche Ermahnen, Verweiſen u. ſ w. bringt ihn zur Verzweiflung, oder verfehlt wenigſtens die Wirkung.

### Charakteriſtik.

Schnell bereuend — aber nie bis zum Gram, und ohne merkbaren Einfluß auf die folgenden Handlungen.

Sorglos um die Zukunft; das unwahrſcheinlichſte glaubend und hoffend, wenn es die Sorgen verſcheuchen kann.

### Methodik.

Sie legt auch dem, was ſehr ſchlimm erſcheint, keine tiefen bösartigen Plane unter, und ſucht nicht, bey dem ſteten ſchnellen Wechſel der Empfindungen und Ideen, da Zuſammenhang, wo keiner iſt.

Sie läßt ſich nicht beſtechen von der Reue, und hält ſich allein an die That.

## II.

### Charakteriſtik.

Bloß in einzelnen Situationen betrachtet, ſchwer zu entſcheiden, ob N. ein Melancholiker, Choleriker, Phlegmatiker iſt.

In der Regel kalt und ruhig, in ſich gekehrt, wenig ſich mittheilend; ſtärker gereizt, hitzig; in ſeltnen Fällen bis zum heftigſten Aufbrauſen zornig.

Richtiger praktiſcher Verſtand, geſundes Urtheil; ſchwaches Gedächtniß; ſchwacher Wort- und Zahlenſinn.

Langſame, träge Bewegung, nicht aus Kraftloſigkeit, aber aus Hang zum Bequemen, den Sinnen Behaglichen. Bey

### Methodik.

Bey einem ſo ſonderbar gemiſchten Temperament und den vielſeitigen Einwirkungen deſſelben auf den Charakter, wird es die Haupttendenz der Erziehung ſeyn müſſen, die — für die höhern Zwecke der menſchlichen Natur und Beſtimmung ſo geeigneten — Anlagen zu erhalten und zu bilden, das Fehlerhafte hingegen der Vernunftherrſchaft zu unterwerfen.

Es wäre dagegen der ſchlimmſte Fehlgriff, das Starke, Kräftige, Beharrliche dieſer Natur verweichlichen und ſchwächen zu wollen, um eine Wohlgefälligere herauszubilden. Es würde ſo wenig gelingen als frommen.

Wenn ſich ſchon in den Kinderjahren der Charakter ahnden läßt, wie wahrſcheinlich ſelbſt phyſiognomiſch und pathognomiſch der Fall ſeyn wird, ſo darf die Erziehung nicht weichlich,

**Charakteriſtik.**

großem Vermögen, beſonders zu körperlicher Anſtrengung, wo der Zweck mit der Neigung übereinſtimmt, gleichwohl ſelten ſich anſtrengend; beym Nichtgelingen geiſtiger Thätigkeit leicht ermüdend, und verzagend an ſeiner Kraft.

Viel Selbſtſucht, daher wenig Rückſicht auf andrer Menſchen Urtheil, Bedürfniß, Vergnügen; daher auch — unbekümmert um den Eindruck, den er auf ſie macht — ſeinen Weg fortgehend.

Dennoch rechtlich, unfähig jedes Unedlen, Niedrigen; zu keiner Demüthigung zu bewegen, um zum Zweck zu kommen; ſtolz, ohne Hochmuth. Wenige ſehr achtend und warm liebend, aber für die Wenigen jeder Aufopferung fähig.

Starrſinnig, wo man Entſchlüſſe oder Ueberzeugungen erzwingen will; unfähig, fremde Formen anzunehmen. Widerſpruchsgeiſt, Oppoſition gegen das Angenommene, Herrſchende, Uebliche. Jede Anbequemung mit

**Methodik.**

ſie muß vom Anfang an männlich, durchgreifend, ſtreng ſeyn; mehr handelnd als ſprechend, mehr nöthigend als überredend; unerbittlich, ſo bald eine Maaßregel genommen iſt. Auch das harte, widerſpenſtige Naturell fühlt oder achtet die Ueberlegenheit der Kraft weit mehr, als die Schwäche.

Dem Hange zur Trägheit und Bequemlichkeit iſt theils durch Gewöhnung, theils durch Reizmittel entgegen zu arbeiten, die mit auf die edleren Anlagen berechnet ſind.

Wo man Widerſpruch findet, dem nicht nachgegeben werden kann, muß man mit dem Gehorſam zufrieden ſeyn, und die Ueberzeugung der Zeit überlaſſen. Vieles Einreden und Beweiſen, macht ſolche Naturen nur unmuthiger und hartnäckiger.

Dem Egoismus muß das Gefühl für das Edle und Große die Herrſchaft abgewinnen.

Dem Stolz muß nicht geſchmeichelt werden; nicht darauf achten muß man, aber ihn d e m ü t h i g e n wollen durch Erniedrigungen, erbittert und empört.

Vertrauen auf die natürliche Rechtlichkeit, Anlaß, den man ihr giebt, ſich im Handeln zu zeigen, erhält ſie weit mehr, als jeder Lobſpruch. Solche

| Charakteriſtik. | Methodik. |
| --- | --- |
| Schwäche und Furchtſamkeit verwechſelnd. Den Verſuchungen falſcher Ehre am ſchwerſten widerſtehend. Nie etwas thuend für den bloßen Schein. Zu gleichgültig gegen die öffentliche Meinung. | Charaktere ſind im Stande, Gutes zu unterlaſſen, um nicht gelobt zu werden, weil ſie nicht bemerkt seyn wollen. Zart iſt jedoch nicht immer ihr Gefühl, und kann durch üblen Einfluß ſtumpf; — ſie ſelbſt können ſich in ſchlechter Geſellſchaft ſehr leicht verwerfen und roh werden. |
| Kräftig in Ertragung körperlicher Schmerzen; fremden Beyſtand, Troſt, Hülfe, weder begehrend noch bedürfend. Gefaßt auch auf das Schlimmſte. Schwache Liebe zum Leben. | Der Hang zum Trübſinnigen in ſich gekehrtem Weſen, kann in melancholiſche Stimmung und Lebensüberdruß ſehr früh ausarten, und will vorzüglich bewacht ſeyn. |

In Erziehungsanſtalten würde es keinen intereſſanteren Stoff für die gemeinſchaftlichen Berathungen der Lehrer geben, als eine ſolche Charakteriſtik ihrer Zöglinge zu entwerfen, und über die Methodik zu berathſchlagen. Selbſt die Fehlgriffe würden für die Zukunft lehrreich ſeyn. Eben dieß ſollte den Stoff der Geſpräche zwiſchen Eltern und Erziehungsgehülfen ausmachen. Aber wie ſelten wird das Geſchäft mit dieſem Ernſt betrieben!

## 6.

Da die auf das Aeußere des Zöglings, ſo wie auf die Eigenthümlichkeiten ſeines Temperaments und Naturells gegründeten Vermuthungen, über ſeine inneren geiſtigen Anlagen, ihr Verhältniß unter einander, und den Grad ihrer Ausbildung, immer etwas Unſichres behalten, ſo muß der Erzieher um ſo weniger die Wege vernachläſſigen, die ihn noch ſichrer zum Ziel führen. Hiezu können die Urtheile andrer Perſonen, be-

ſonders derer gerechnet werden, welche ihn lang und viel und genau beobachtet haben. Eltern, Verwandte, Hausfreunde, frühere Erzieher, Miterzieher und Lehrer, ſelbſt dienende Perſonen, geben ihre Stimmen ab, und man thut wohl, ſie zwar nicht zu ſchnell als Principien der Erziehungsmethode zu befolgen, aber doch aufmerkſam anzuhören und vorurtheilsfrey zu prüfen.

1) Jedes Urtheil über Kinder geht von einem Eindruck aus, den das Kind auf den Urtheilenden gemacht hat. Die Art des Eindrucks hängt eben ſowohl von der Natur deſſen ab, der ihn empfängt, als der ihn macht. Dieß wird nicht genug beachtet. Denn eben daraus entſtehen ſo viele Widerſprüche in den Urtheilen über dieſelben Subjecte.

2) Kommt das Urtheil von den Eltern, ſo haben dieſe zwar in der Regel die Vermuthung einer blinden Liebe, oder wenigſtens einer blinden Vorliebe einzelner Kinder wider ſich. Wer möchte auch leugnen wollen, daß die allermeiſten Eltern (nicht etwa bloß in den gebildeten, oder beſonders im gelehrten Stande, ſondern in allen Ständen) durch das Glas ihrer Neigung ſehen; daß ihnen daher alles Gute herrlicher, alles Tadelhafte wenigſtens verzeihlicher erſcheint; daß ſie dagegen fremde Kinder weit ſtrenger beurtheilen, und unleugbare Vorzüge derſelben wenigſtens in Schatten ſtellen? — Nicht alles hiebey beruht auf Irrthum und Vorurtheil. Man muß mit der zarten, weichen, milden Elternliebe, inſonderheit der Mutterliebe, ſympathiſiren, wenn man menſchlich fühlt; und wenn junge Pädagogen, die mehr gelehrt als menſchlich gebildet, mehr in dem oft rauhen und rohen Schul- und Univerſitätenkreiſe aufgewachſen ſind, oder wenn kinderlos veralterte Schulmänner, ſich durchaus nicht in die Empfindungen von Eltern verſetzen, und nur alles nach Urtheil und Recht ohne Scho-

nung abgemacht wiſſen wollen, ſo erklärt ſich dieß aus der Art ihrer eignen Bildung oder Mißbildung. Sie ſollten bey den freylich oft zu günſtigen Urtheilen der Eltern nicht vergeſſen, daß dieſe das Kind von Kindheit an als nahe Zeugen kannten, die Entwicklung ſeiner Natur durch alle Stufen gleichſam unter ihren Augen entſtehen, wachſen und reifen ſahen, daß ihnen alſo das ganze Kind lebendiger vor Augen ſteht, als dem, der es in einzelnen Situationen kennen lernt, einzelne gute oder fehlerhafte Eigenſchaften in ihm entdeckt; daß ſie hingegen fremde Kinder nur flüchtig ſehen, das Fehlerhafte mehr in die Augen fällt und unangenehmer wirkt, wenn man nicht zugleich das Beſſere kennt, was jenem beygemiſcht iſt.

Ueberdieß giebt es doch auch genug Eltern, die, wenn ſie gleich die Fehler ihrer Kinder nicht zur Schau aufſtellen, und ſich ſelbſt in ihnen liebend, ſie gern unbemerkt wiſſen möchten vor der Menge, dennoch nicht blind an ihnen ſind. Man hört ſie ja über dieſe Fehler klagen; Rath bey Erfahrnen ſuchen; ſelbſt Verſuche machen; oft faſt zu früh hoffnungslos werden, wenn ſie nicht ſogleich verſchwinden wollen.

Aber wie auch immer die Urtheile ausfallen mögen — der Erziehungsgehülfe höre ſie immer aufmerkſam an. Selbſt die unrichtigſten können ihm lehrreich werden. Er kann ſich aus ihnen manche Richtung, den der Geiſt ſeiner Zöglinge eben durch die verziehende oder abſtoßende Behandlung der Eltern genommen, erklären; er kann manche Data zu ſeinem eignen Urtheil aus den Erzählungen über ihre früheren Eigenthümlichkeiten hernehmen, und dieſe können ihn vielleicht zu ganz andern Reſultaten führen, als die Eltern ſelbſt daraus gezogen haben mögen.

Aufmerkſam ſey er dabey beſonders auf das, worin beyde Eltern zuſammentreffen, und worin ſie verſchiedner Meinung ſind. Wo ſich beyde an Intereſſe an der Erziehung und an praktiſcher Einſicht gleichen, da ſind die Bemerkungen der Mutter in der Regel feiner, rich-

tiger, tiefer, als die des Vaters, weil jene in der Regel mehr von den Kindern weiß, ſie in ihrem natürlichen Thun und Treiben mehr beobachtet, und die Kinderſtube recht eigentlich ihre Sphäre, ſelten die Sphäre des Mannes iſt.

3) Unbefangner ſehen im Ganzen andre Perſonen, welche die Kinder umgeben. Vor ihnen verbergen ſich beſonders die ſchon Verdorbneren weniger als vor den Eltern, zumal den ſtrengen. Jene wiſſen, was geſchieht, wenn dieſe abweſend ſind. Sie beobachten ſie, wenn ſie ſich ſelbſt überlaſſen werden. Oft ſind in Familien ſehr verſtändige Hausfreunde und Verwandte, deren Urtheil beſonders einem angehenden Erzieher da willkommen ſeyn muß, wo die Eltern entweder ungebildet, oder durch ihre ganze Lebensweiſe, Geſchäfte u. ſ. w. den Kindern, wie dieſe ihnen, zu fremd geworden ſind.

Bey den Jüngeren einer Familie iſt beſonders auf die Stimme älterer Geſchwiſter zu achten. Sie iſt oft die allertreffendſte und lehrreichſte, theils weil ſich vor ihnen das Kind ganz unverhüllt in ſeiner wahren Natur zeigt, theils weil ſie zwar liebend, aber nicht vergafft (wie ſchwache Elternherzen) ihre Geſchwiſter beurtheilen, und ihnen an Jahren näher ſtehend, wiederum mit manchen Jugendlichkeiten beſſer als ältere Perſonen ſympathiſiren können.

4) Den früheren Erziehern und Lehrern ſollte man auch billig eine Hauptſtimme zutrauen dürfen. Der gebildete Pädagoge, der Zöglinge aus ihren Händen übernimmt, wird indeß bald merken, wie viel auf ihr Urtheil zu geben iſt. Iſt es gereift, ſo kann es als eine trefflich leitende Idee bey dem Anfang des Geſchäfts betrachtet werden, ohne deswegen das eigne fortgeſetzte Studium überflüſſig zu machen. Merkt man ihm das Flache, Unbeſtimmte an, was ſich gleich in den allgemeinen Formeln „daß das Kind im Ganzen zu loben ſey, manches Gute habe, viel Leichtſinn beſitze u. ſ. w. ausdruckt, ſo iſt wenig

darauf zu achten, und um deſto ſchärfer mit eignen Augen zu ſehen.

5) Nichts iſt oft widerſprechender, als die Charakteriſtik, welche in Schulen und Erziehungsanſtalten verſchiedene Lehrer über daſſelbe Subject fällen. Am meiſten contraſtirt das Urtheil deſſen, dem ſie unmittelbar übergeben ſind, mit den Urtheilen der übrigen. Vor Parteylichkeit ſcheint jener am wenigſten ſicher. Der Zögling hat ein größeres Intereſſe, ihn zu täuſchen; und in dieſem Fall erſcheint er ihm beſſer, als den übrigen; jener empfindet aber auch alles Unangenehme im Betragen des Zöglings doppelt, wenn er entartet iſt, da er am häufigſten mit ſeinen Wünſchen in Colliſion kommt. Endlich kann auch derſelbe Menſch ein ſehr guter angenehm zu unterrichtender Schüler, ein fähiger Kopf, von leichter Faſſung, und daneben ein ſehr läſtiger Geſellſchafter in ſeinem übrigen Thun und Laſſen ſeyn — Indes führt auch die Vergleichung ſolcher contraſtirenden Urtheile zur näheren Kenntniß des Charakters. Inſonderheit achte man auf den allgemeinen Eindruck, den ein Zögling auf jeden macht. Dieſer geht allemal von einem entſchiednen Charakterzuge aus. Von wem alle urtheilen, daß er anmaßend, ſtolz, verſteckt, unzuverläſſig ſey, der iſt gewiß von dieſen Fehlern nicht frey, wenn er ſie auch vor dem ſpecielleren Erzieher verborgen halten ſollte. Mit wem alle zufrieden ſind — nur der nicht, dem er näher angehört — kann ſchwerlich ſchlecht ſeyn, und dieſer Eine fehlt wahrſcheinlich in ſeiner Behandlung.

## 7.

Das Wichtigſte bey der Erforſchung der Eigenthümlichkeiten des Zöglings bleibt die eigne Beobachtung, die jedoch nur den zu richtigen Reſultaten führt, der theils einen natürlichen praktiſchen Verſtand beſitzt, theils durch pſychologiſches Studium ſich zum Beob-

achter gebildet hat. (S. II Th. § 14. Anm. 2.) Hierbey ſind die Hauptmomente 1) was man ſich bey der Beobachtung zum Object zu ſetzen, 2) wie man ſie anzuſtellen, und 3) wie man ſie praktiſch zu machen habe.

1) Es iſt nicht auszuſprechen, wie viel Verkehrtes und Zweckwidriges in der Erziehung, aus der unrichtigen Auffaſſung des eigenthümlichen Charakters der Zöglinge entſteht. Bey der größten Treue im Amt und dem reinſten Willen, kann der Erzieher ohne Kenntniß der Kinder und Jugendſeelen Einzelne zu Grunde richten, die herrlichſten Keime in ihnen zerſtören, und den ſchönſten Trieben die unglücklichſte Richtung geben. Nur ſehr ſtarke unverwüſtbare Naturen, behalten auch bey ſolchem Druck genugſame Elaſticität, und widerſtehen den Banden, in die man ſie aus guter Meinung einſchnüren möchte; — zerſprengen ſie aber auch oft genug gewaltſam, und kommen eben dann in Gefahren, in die ſie eine unmerkliche und ſanfte Leitung nicht leicht gebracht haben würde.

Nirgends zeigen ſich die Folgen der Einſeitigkeit oder der pedantiſchen Gleichförmigkeit in der Behandlung ſo auffallend, als in der öffentlichen Erziehung. Man kann in den meiſten Fällen behaupten, daß ſo manche grobe Exceſſe verhütet werden konnten, wenn man die Jugend richtig zu nehmen wußte. Und wenn ſo oft der einzelne Lehrer durchaus die Schüler nicht regieren kann, deren Behandlung andern nicht die geringſte Schwierigkeit macht, ſo ſollte er billig ſo viel Selbſterkenntniß haben, zu geſtehen, daß die Schuld wenigſtens zur Hälfte auf ihn ſelbſt — entweder auf ſeine Leidenſchaftlichkeit, oder auf ſeine pädagogiſche Unbeholfenheit — falle.

Bildung des eignen pädagogiſchen Urtheils bleibt daher eine der allerwichtigſten Aufgaben für jeden, der zum Erzieher Beruf fühlt. Indeß kann eine natürliche Anlage, ein gleichſam angebohrnes Talent, das ſich oft ſchon in früher

Jugend äußert, zuweilen mehr thun, als alles noch ſo emſige Studium.

2) In Beziehung auf die angegebnen drey Hauptmomente bemerken wir noch:

a) Das Object der Beobachtung muß immer die ganze Natur ſeyn. Wenn ſich ein einzelner Zug durch einen beſondern Fall hervorhebt, muß doch gefragt werden: wie er in der Verbindung mit allen übrigen erſcheine? Man kennt den Zögling noch ſehr wenig, wenn man weiß — was ſelbſt dem ungeübteſten Auge nicht entgeht, — daß er träge, empfindlich, hitzig, ſchalkhaft, verſchloſſen ſey. Man kennt ihn erſt, wenn man zugleich weiß, was dieſe Eigenſchaften für einen Grund, und was ſie für eine Wirkung auf den ganzen Sinn und Geiſt deſſelben haben, — ob z. B. dieſe Trägheit ſich nur bey gewiſſen Thätigkeiten zeige, oder ſich über das ganze Weſen verbreite; ob dieſe Empfindlichkeit eine Zartheit des Gefühls, oder ob ſie bloße Schwäche, oder ob ſie Dünkel ſey; ob die Hitze aus der ganzen Temperatur und lebendigen Regſamkeit des ganzen Weſens entſpringe, und ſich bey jeder Senſibilität und Activität äußere, oder ob ſie nur da, wo der Egoismus angegriffen wird, und Zuſtände einer ungebändigten Leidenſchaft eintreten, auflodre; ob die Schalkhaftigkeit, der Muthwille und was man wohl die Schelmerey der Kinder nennt, in Verbindung ſtehe mit bösartigen, ſchadenfrohen, unedlen Neigungen, oder mit einer vorherrſchenden Gutmüthigkeit gepaart ſey, und nur auf Feinheit des Beobachtungsgeiſtes, dem nichts, am wenigſten das Lächerliche entgeht, auf Witz und Phantaſie hindeute; ob endlich die Verſchloſſenheit, die in einem einzelnen Fall dem Erzieher mißfällt, gerade itzt Wirkung eines üblen Willens, eines böſen Gewiſſens, des verlohrnen Zutrauens ſey, oder ob ſie im ganzen Charakter liege; ob er eben ſo wohl bey der Freude als dem Schmerz, bey der Hoffnung wie bey der Furcht, in ſich gekehrt erſcheine, und

ſo die ganze Gemüthsart mit der eines leichten, offnen, ſich ausſprechenden, ſich hingebenden Zöglings im Contraſt ſtehe, ohne deswegen ſchlechter zu ſeyn.

Daraus ergiebt ſich auch, wie wenig die gewöhnlichen Benennungen und Claſſificationen der Gemüthsarten nach einzelnen hervorſtechenden Zügen ſagen wollen, und wie alles auf das Total der Verbindung ankommt.

b) Die Art und Weiſe betreffend, wie dieſe Beobachtungen anzuſtellen, und welche Zeitpunkte dazu die bequemſten ſeyn möchten, ſo iſt der gemeinſte Fehler, daß man nur dann über die Eigenthümlichkeiten denkt und ſpricht, wenn in einer Aeußerung oder Handlung das Innere gerade recht auffallend hervortritt. In Familien und Erziehungsinſtituten wird ſehr häufig nur dann von einzelnen Subjecten geſprochen, wenn ſie ſich vergangen oder durch irgend etwas Vorzügliches ausgezeichnet haben. Dieß giebt aber kein ſichres Urtheil. Der rechte Beobachter ſieht in der Stille dem ganzen Thun und Treiben ſeiner Anvertrauten zu. Gerade wenn gar keine Spannung in der Seele, kein beſondrer Anſtoß von außen iſt, wenn ſich der Zögling völlig gehen läßt, und am wenigſten ahndet, daß man auf ihn achtet, offenbart ſich die wahre Natur, und die beſondern auffallenden Charakteräußerungen lehren den Erzieher nur, wie dieſe Natur ſich bey gewiſſen Gelegenheiten, in gewiſſen Situationen, in der Berührung mit andern Naturen, in ſtärkeren Zügen ankündige. Darum achte man darauf, wie das Kind ſich gewöhnlich zeigt, bey der Freude, bey der Traurigkeit, wenn es für ſich hinſpielt, wenn es mit ſich ſelbſt oder mit ſeinen Spielwerken, ſeiner Puppe, ſeinen Geſpielen redet; wie es ſich anſtellt und benimmt, wenn es einen Zweck erreichen will; wie viel es von ſeiner eignen Kraft erwartet; wie beherzt, wie feig es iſt. Darum faſſe man den Knaben und Jüngling ins Auge, bey jedem Anlaß, wie er ſich regt und bewegt, wie er ſein geliebtes Geſchäft treibt; wie die äußern Dinge

auf ihn wirken; was ihn anzieht, was ihn kalt läßt; welchen Charakter ſeine Geſelligkeit, ſein Geſpräch, ſein Spiel hat u. ſ. w. — So, und nur ſo wird man durch ein unabläſſiges Belauſchen der Natur, das eben darum gar nicht wie ein Belauſchen ausſieht, immer mehr zur Gewißheit kommen.

In der früheren Epoche, wenn man anfängt den Kindern kleine Geſchichten zu erzählen, oder leichte Schriften vorzuleſen, kann man oft tiefe Blicke in das Innere ihrer Seele thun, wenn man Acht giebt, was ſie anzieht, was ſie kalt läßt, was ſie nicht hören mögen, weil es ihnen unangenehme Empfindungen macht, was ſie unabläſſig wiederholt wiſſen wollen, weil es ſie erfreut.

In den mittlern Jugendjahren — etwa zwiſchen dem achten und vierzehnten — ſind die Lieblingsbeſchäftigungen, Lieblingsſpiele ſehr charakteriſtiſch. Auch iſt darauf zu achten, ob Kinder dann viel mit ſich allein ſeyn können, ohne Langeweile zu haben, oder ob ſie, ſo bald keine äußere Anregung da iſt, gleich in trägen Schlummer verſinken. In Abſicht deſſen, was man zum Fleiß rechnet, kommt weniger darauf an, ob der Zögling ſehr anhaltend oder mehr nach Laune und durch äußere Veranlaſſungen beſtimmt, arbeitet, als ob er, wenn er ein Geſchäft unternimmt, es rüſtig angreift, und bis zur Vollendung dabey ausharrt. In Abſicht des Moraliſchen liegt weniger daran, ob er häufig Fehler begeht, als wie er ſich dabey benimmt, und wie er ſie zu verbeſſern ſucht.

Im Alter des Jünglings und der Jungfrau, giebt die letzte Entwicklungsepoche bis zur phyſiſchen Reife, Stoff zu intereſſanten Erſcheinungen und Bemerkungen. Beſonders iſt dieß der Fall, wo die Seelenſtimmung ſehr ſittlich und religiös iſt, und nun ein ungewohnter Kampf zwiſchen dem Geiſt und der Sinnlichkeit eintritt, deſſen Bedeutung die Unerfahrenheit nicht verſteht. Zu viel

iſt auf ſolche Erſcheinungen nicht zu bauen. Gerade die Kriſis bringt etwas Unbeſtimmtes in das ganze Weſen. Es iſt ein Zuſtand, in welchem man nicht weiß, was man will und was einem fehlt. Dieß führt oft zu Aeußerungen, die dem Charakter ſonſt nicht natürlich ſind, und die vorübergehen, ſo bald ſich alles in der Natur beſtimmt und geſetzt hat. Aber dann bringt auch, wie ein feiner Beobachter bemerkt, „gerade dieſe Periode, da die Fähigkeiten des Geiſtes und die Neigungen des Herzens von der phyſiſchen Natur ſo abhängig ſind, große Veränderungen hervor. Die Ausbildung des Körpers macht itzt ſchnellere Schritte, und nun entſpringt auch manche Anlage des Geiſtes ganz neu; eine andre befeſtigt ſich; eine dritte wird vernichtet. Es geſchieht oft, daß die Lebhaftigkeit des Geiſtes, welche man im Kinde bewunderte, in dem heranwachſenden Jüngling und Mädchen plötzlich verſchwindet; oder daß der träge, in ſich gekehrte, verſchloßne, wie's ſchien, ſtupide Knabe, als Jüngling mit ausnehmender Kraft des Geiſtes und großer Ueberlegenheit erſcheint.“

Eine ganz vorzügliche Aufmerkſamkeit verdient endlich die Aehnlichkeit der Kinder mit ihren Eltern. Es iſt ſo wahr, was Lucretz ſchon bemerkt hat:

Fit quoque, ut interdum ſimiles exiſtere avorum
Poſſint et referant proavorum ſaepe figuras
Propterea, quia multimodis primordia multis
Mixta ſuo celant in corpore ſaepe parentes,
Quae patribus patres tradunt a ſtirpe profecta.
Inde Venus varias producit ſcite figuras
Majorumque refert vultus, vocesque comasque
Quandoquidem nihilo magis haec de ſemine certo
Fiunt, quam facies et corpora, membraque nobis.

Wie es Familienphyſiognomieen giebt, ſo giebt es auch Familientemperamente, Familiennaturelle, Familiencharaktere. Die erſten ſind am

meiſten in die Augen fallend, und man kann ziemlich wahrſcheinlich vermuthen, daß die äußere Aehnlichkeit auch für innere Aehnlichkeit bedeutſam ſeyn werde. Dieſe letztere, die in der Art zu Empfinden, zu Urtheilen, zu Handeln, oft in den ſonderbarſten kleinen Bewegungen und Manieren erſcheint, iſt nichts weniger als bloß die Wirkung des Beyſpiels oder der poſitiven Erziehung. Sie zeigt ſich zuweilen lange nach dem Tode des Vaters, den der Sohn kaum gekannt, und in dem jener wieder aufzuleben ſcheint. Unerklärbar mag eine ſolche Forterbung von Eigenſchaften ſeyn; aber ſie bleibt dennoch unleugbar.

Für den Pädagogen iſt nun die Wahrnehmung ſolcher Aehnlichkeiten darum ſo wichtig, weil er die Anlage im Entſtehen und in der vollen Ausbildung hier neben einander erblickt. Dieß kann ihn in dem Fall beruhigen, wo er ſieht, wie manche Diſpoſition, die ihm in dem Zögling beſorgt machte, ſich in dem Vater oder der Mutter geartet und veredelt hat. Sieht er hingegen die fehlerhafteſten Eigenſchaften in dieſen, und die frühe Aehnlichkeit der Kinder, ſo wird er nichts Gutes ahnden, und wenigſtens verſuchen, deſto kräftiger entgegen zu wirken, oder dem, was itzt noch gleichgültig und unbeſtimmt iſt, die edlere Richtung zu geben. In beyder Hinſicht iſt es lehrreich für ihn, wenn Eltern Bruchſtücke aus ihrer Kindheits- und Jugendgeſchichte (nur leider zu oft in Gegenwart der Kinder) erzählen, oder wenn er ſie auf andern ſichern Wegen erfahren kann.

In Lavaters phyſiognomiſchen Fragmenten IV Verſuch S. 326. findet man einen intereſſanten Aufſatz „über die Aehnlichkeit der Eltern und Kinder.„ — Einige ſeiner Gedanken und Beobachtungen aus mannichfaltigen Erfahrungen, verdienen wenigſtens eine weitere Prüfung, und werden hier im Auszuge mitgetheilt, um Erziehern in Familien Gelegenheit zu geben, ſie mit ihrer Erfahrung zu vergleichen. Mir haben ſich

mehrere davon in vielen Beyſpielen bewährt. Manche ſcheinen mir aber ſehr unbeſtimmt und zweifelhaft.

„Wo der Vater noch ſo einfältig iſt, die Mutter aber ſehr klug, da werden die meiſten Kinder der Mutter nacharten.

„Echte Güte des Vaters erzeugt größtentheils Gutmüthigkeit in den Kindern. (Iſt wohl bey der Mutter eben ſo oft der Fall.)

„Die Söhne ſcheinen von dem guten Vater mehr den moraliſchen, von der weiſen Mutter mehr den intellectuellen Charakter zu erben. Die Töchter erben mehr den ausgezeichneten Charakter der Mutter. (Ich zweifle!)

„Wenn die Kinder ihren Eltern mit dem Fortſchrit der Jahre immer zuſehends der Geſtalt und der Geſichtsform nach ähnlicher werden, ſo kann man auch in Anſehung der zunehmenden Aehnlichkeit des Charakters ſicher ſeyn.

„Gewiſſe Geſichtsformen der Kinder ſcheinen noch unentſchieden zu ſeyn, und gleichſam wankend in dem Entſchluſſe, ob ſie ſich zur väterlichen oder mütterlichen Aehnlichkeit wenden wollen. Da mögen denn freylich äußerliche Umſtände, und beſonders das Uebergewicht der väterlichen und mütterlichen Liebe, und der nähere Umgang mit Vater oder Mutter, ein großes Gewicht zur Entſcheidung haben.

„Es giebt gewiſſe Geſichter, die ſich ſehr lange fortpflanzen, und andre, die gar bald wieder untergehen. — Weder die ſchönſten noch die häßlichſten ſind es, ſondern die großen und die kleinlichen Geſichtsformen.

„Eine väterliche oder mütterliche ſtark gezeichnete Phyſiognomie, verliert ſich bisweilen in den unmittelbaren Kindern gänzlich, und kommt in den Kindeskindern vollkommen wieder zum Vorſchein.„ (Daſſelbe glaube ich bey Gemüthsarten und Charakteren bemerkt zu haben.)

„Unter allen Temperamenten erbt ſich keines ſo leicht fort, als das ſanguiniſche — und mit demſelben der Leichtſinn. Wo einmal ſich der Leichtſinn in eine Familie hin-

eingepflanzt hat, da braucht es viel Arbeit und Leiden, viel Faſten und Beten, bis er wieder weg iſt.

„Das melancholiſche Temperament des Vaters erbt ſich leicht fort. (Leider nur allzu leicht von beyden Eltern. Dieſe Forterbung gehört zu den regelmäßigſten, und verdient die größeſte Aufmerkſamkeit bey der Wahl der Ehegatten.)

„Wenn das choleriſche Temperament durch beyde Eltern einmal in einer Familie iſt, ſo kann es vielleicht Jahrhunderte werden, ehe es ſich wieder temperire. Phlegma erbt ſich nicht ſo leicht fort.

„Nichts ſcheint ſich aber ſo leicht fortzuerben, als Geſchäftigkeit und Fleiß, wofern dieſe in der Organiſation und dem Bedürfniß Veränderungen zu bewirken, ihren Grund haben. (Scheint mir anders.)

c) Die Benutzungen ſolcher Beobachtungen in der pädagogiſchen Praxis bedarf indes noch immer ihrer Vorſichtigkeitsregeln. Denn nichts iſt doch ſchwerer als das Auffaſſen der ganzen Individualität. Sehr wahr iſt, was Rehberg hierüber (S. 12) ſeiner geiſtvollen Prüfung der Erziehungskunſt ſagt: „Geſetzt auch, der feine Beobachter wiſſe noch ſo ſcharf zu unterſcheiden, was etwa nur Stimmung des Augenblicks iſt, oder auf Rechnung des kindiſchen Alters geſetzt werden muß, von dem, was aus den unauslöſchlichen Grundſätzen des Charakters entſpringt: bey vielen Menſchen ſind dieſe erſten und entſcheidenden Züge nicht ſo ſcharf gezeichnet, nicht ſo auffallend, nichts deſto weniger aber tief im Herzen vergraben, und nur um ſo viel unüberwindlicher. Sehr viele natürliche Anlagen aller Art aber entwickeln ſich erſt ſpät. Sie ſchlafen lange Jahre, und zeigen ſich unerwartet, bey einer vielleicht geringfügigen Gelegenheit. — Es war durchaus unmöglich, früher nur zu vermuthen, daß dieſes Talent oder dieſe Neigung im Hinterhalte lag. —„

Alles dieß macht es ſchwer zu wiſſen, was eigentlich an einem Menſchen iſt, und was künftig aus ihm werden wird, wenn ſich ſeiner Entwicklung nichts entgegenſetzt.

Der praktiſche Erzieher wird alſo, gleich dem praktiſchen Arzt, ſehr oft nur im Dunkeln arbeiten; wo er unentſchieden iſt, vorſichtig verſuchen, was am beſten anſchlågt; zuweilen auch wohl einmal ein Wageſtück machen, eine heroiſche Cur, wo ſchleunige Hülfe nöthig iſt. Wie dem Arzt das Krankenhaus, ſo iſt ſeine Schule das Leben unter der Jugend, wo er in der Regel mehr lernt, als aus allen Syſtemen, wenn er nehmlich unbefangen von Syſtemphiloſophie, aber mit einem freyen philoſophiſchen Geiſt beobachtet, und ſeine Methode durch jeden gelingenden oder mißlingenden Verſuch feſter und vollſtändiger macht.

---

Aus voller Ueberzeugung empfehle ich bey dieſem ganzen Abſchnitt die Bemerkungen, welche Heydenreich in ſeinem Privaterzieher in Familien, im 1 Theil S. 143 ff. über die Erforſchung der Fähigkeiten und Talente, im 2ten Theil, S. 29—54. über die moraliſchen Anlagen geliefert hat. — Von S. 54 an hat H. Schelle dieſe Arbeit nach dem Tode des Verf. fortgeſetzt.

---

VI.

# VI.

## Ueber die intellectuelle Bildung der Kinder im früheſten Alter, nebſt Bemerkungen über Bilderbücher und Spielgeräth.

(Vergl. 1 Th. § 42—45. — 46. 47. 50.)

1.

Wer möchte leugnen wollen, daß ſchon in dem zarteſten Alter ſehr viel für Kinder geſchehen könne, es mag von der phyſiſchen oder der geiſtigen Bildung die Rede ſeyn? Es iſt auch darauf bey mehreren Gelegenheiten in den vorigen Theilen hingedeutet worden. Wie viel aber hiebey die Kunſt zu thun, und was ſie der Natur zu überaſſen habe, dieß ſcheint noch einer weiteren Unterſuchung zu bedürfen.

2.

Als allgemeinſter Grundſatz darf hier folgendes aufgeſtellt werden. Wie überhaupt die Umgebung, und zwar jede, ſelbſt die der todten Natur, von großem Einfluß auf das Kind iſt, in deſſen Seele ſich ja alles ſpiegelt, was es umgiebt, ſo hat inſonderheit die Umgebung der Menſchen, den größeſten Antheil an ſeiner inneren Entwickelung der Art und dem Grade nach hat. Wie viel Uebel in dieſer Hinſicht von den Kinderſtuben ausgeht, iſt nicht zu berechnen. Dieſe Kinderſtuben

in den Häuſern der höheren oder reicheren Stände, ſind der Sammelplatz der Ammen, Wärterinnen, Dienſtbothen und ihres ganzen Anhangs. Den beſten Fall angenommen, ſo ſind dieß unwiſſende, ungebildete, daher geiſtlos ungeſprächige oder geiſtlos geſchwätzige Perſonen, die auf die Kinder entweder nicht achten, und ſich ihren eignen Angelegenheiten hingeben, oder ſie — wohl in recht guter Meinung — mit Unſinn aller Art unterhalten. Denn auf die ganz wenigen, die auch in dieſem Stande das ſeltne Talent, junge Kinder ſchuldlos zu vergnügen, mit eigner Sittlichkeit und echter Gutmüthigkeit verbinden, kann eben wegen ihrer Seltenheit keine Rechnung gemacht werden. Im ſchlimmeren und nur zu häufigem Fall, ſind es leidenſchaftliche, verdorbne, oft ganz rohe und verſtandloſe Menſchen, welche die ihnen anbefohlne Wartung und Pflege der Kinder, ohne alle Liebe, bloß für das Mittel anſehen, ſich durchzubringen, und jeden Augenblick benutzen, wie ſie ſich, um ihren Neigungen nachzugehen, davon losſprechen können.

Wenn uns nun die Erfahrung lehrt, wie ſich ſogar die Stimmen und Gebehrden derer, welche das junge Kind am häufigſten tragen und warten, ihm mittheilen, und von ihm nachgeahmt werden, wie kann es fehlen, daß nicht auch die Geſpräche, die es den ganzen Tag hört, das ganze Benehmen, das es den ganzen Tag ſieht, beſonders auch die eigne Behandlung, die es erfährt, merkliche Spuren in ihm zurücklaſſen? Daher

ſchreibt ſich ſo viel Verkehrtes in den Vorſtellungen, ohne daß die richtigere Idee die ſchwerere geweſen, und über die Fähigkeit des Kindes hinausgegangen wäre; daher, was noch viel mehr zu beklagen iſt, ſo manche üble Stimmung des Gemüths, der Widerſpruchsgeiſt, die Neckerey, die Heftigkeit, der finſtre Sinn bey verſagten Wünſchen; daher auch ſo mancher durch das ganze Leben daurende und durch kein Raiſonnement zu vertilgende Eindruck der Furcht, wo nichts zu fürchten iſt; — des unedlen, gemeinen, was in die Sprache, den Dialekt und die Sitten übergeht, nicht einmal zu gedenken.

3.

Gegen dieſe Uebel kämpfen ſelbſt die ſorgſamſten Eltern oft vergebens. Es iſt viel leichter, ihnen in Büchern die Vorſchrift zu geben, daß ſie die eignen Wärter und Pfleger und die beſtändige Geſellſchaft ihrer Kinder ſeyn ſollen, und daß es außer der Familienſtube eigentlich gar keine Kinderſtuben geben müſſe, als es auszuführen. Auf den Vater iſt dieß in den gewöhnlichen Verhältniſſen des Lebens gar nicht anwendbar, und liegt auch nicht in der Beſtimmung des Mannes. Deſto mehr nimmt man die Mutter in Anſpruch. Aber die Mutter iſt auch in den mittlern und höhern Ständen, überhaupt in allen, die man ſchon zu den wohlhabenden zu rechnen pflegt, nicht bloß für die Kinder da; ſie iſt auch Gattin, ſie iſt auch Hauswirthin und Hausfrau. So bald ihr Hausweſen ſich nun

etwas erweitert, iſt die verſtändige Erfüllung aller dieſer Pflichten keine Kleinigkeit, und erfordert zum Theil ihre ganze ungetheilte Aufmerkſamkeit, zum Theil ihre Abweſenheit aus dem Kreiſe ihrer Kinder. Iſt ſie eine fruchtbare Mutter, ſo kommen der Unterbrechungen durch die Beſchwerden der Schwangerſchaft, des Wochenbetts, der Sorge für den Säugling ſo viel, daß es wieder eine unbillige Forderung ſeyn würde, die Kinder nie aus dem Auge zu laſſen. Endlich will man ja auch, daß ſie fortſchreiten in ihrer eignen Bildung, und dazu iſt nothwendig, daß ſie öfter aus dem Gewühl der Hausgeſchäfte, aus dem Lerm der Kinderwelt zu ſich ſelbſt kommen, ſich ſammeln, und von dem täglichen kleinen Dienſt der Wirthſchaft an etwas Höherem ſich erholen und ſtärken. Denn ſo ſehr auch die Zwecke ihres Lebens ſich in den Kindern concentriren mögen, ſo hört doch weder ihr Recht noch ihre Pflicht auf, ſich und ihr eignes Leben als einen Zweck zu betrachten, und durch einen freyen und frohen Genuß des Lebens eben recht fähig zu werden, auch für andre zu leben. Aufzuopfern bleibt immer genug; aber wer die Anſprüche an Aufopferungen zu weit treibt, verſündigt ſich an den Müttern, und veranlaßt eine Abſtumpfung, die an vielen, die wegen ihrer Treue gegen die Kinder gerühmt werden, nicht zu verkennen iſt.

Sehr wahr ſagt Schwarz im 1ſten Theil ſeiner Erziehungslehre: „Jeder Menſch und ſein ganzes Leben muß uns zu heilig ſeyn, als daß wir eine Lehre der Lebensweisheit auf ein bloßes Aufopfern bauen ſollten; und

das freundlichſte Geſchäft unſers Lebens — die Erziehung — ſollte uns ſelbſt unſer ganzes Leben und den ſchönen Morgen unſrer Kinder verderben? — Man hat es (bey dieſen Aufopferungen) redlich vor. — Aber wir ſollten nicht vergeſſen, daß ſo gut wie unſre Kinder, auch jeder ſelbſt ſich Zweck ſeyn, ſich lieben ſollte. Lebſt du bloß für deine Kinder, und nicht auch für dich ſelbſt, für wen ſollen denn dieſe leben? — Auch für ihre Kinder? — Gut — und dieſe wieder? — Für ihre Kinder? — Nun denn; alſo ſo fort bis ins Unendliche? Keiner hat dann für ſich gelebt; jeder für die folgenden, und ſo haben ſich alle unter einem mühſeligen Sorgen und Ringen von ihren Kindern aus der Welt hinaustreiben laſſen. Dieſes iſt denn am Ende das ganze Loos des ganzen menſchlichen Geſchlechts! — Was wäre wohl ein ſolches ewiges Aufopfern für einander? Aufrichtig — ein ſolches Erziehen, wo man nur erzöge, um zu erziehen, und wieder erziehen zu laſſen. —

Das Geſchäft der Erziehung, ſo lange es vernünftig ſeyn ſoll, muß ſich mit dem fröhlichen Beſtehen des Erziehers vereinigen laſſen. Wenn es darin verlohren geht, ſo deutet dieß auf etwas Schlimmes. — Gerade durch die Bildung der Jugend kann die Bildung der Erwachsnen vorzüglich gewinnen. Zwiſchen Eltern und Kindern, Erziehern und Zöglingen wird ein freundliches Leben hin und her wirken, wenn die Erziehung der Natur angemeſſen iſt.„ S. 9. 10.

Was hier im Allgemeinen geſagt iſt, das gilt ganz beſonders von den ſo oft von den Müttern verlangten oder auch freywillig geleiſteten Aufopferungen.

4.

Noch größere Hinderniſſe, ihre Kinder in dem früheren Alter immer um ſich zu haben, legen den Eltern die bürgerlichen und geſellſchaftlichen Verhältniſſe

in den Weg. Es iſt gar nicht zu vermeiden, — und warum ſollte es auch am Ende vermieden werden? — daß nach den verſchiednen Abſtufungen der Stände, der Geſchäfte und Zwecke des lebens, die Menſchen ſich mannichfaltig berühren; und die Einfachheit der Sitten, iſt nun einmal nicht verträglich mit der Verfeinerung der Cultur, die trotz ihrer Ausartungen auch mancherley Gutes zur Quelle und Folge hat. Wenn in den unteren Ständen ſich die Kinder ſelbſt überlaſſen, im Sommer auf dem Raſen, im Winter auf der Erde, ihr Spiel und Weſen treiben müſſen, weil die Eltern im Felde, in der Werkſtadt, am Heerdt in der Wirthſchaft alle Hände voll haben, ſo müſſen ſie in den höheren aus dem Kreiſe der Eltern ſcheiden, weil dieſe in den Aſſembleen, bey den Diners und Soupers, auf den Bällen, im Schauſpiel, an den Höfen ihr Tagewerk zu vollbringen haben. Es giebt auch wohl in den höchſten Ständen hie und da eine Mutter, welche ſich alle die angenommenen Convenienzen ihres Standes nicht abhalten läßt, ihre Kinder oft um ſich zu ſehen, wenn ſich auch die vornehmſten Beſucher um ſie verſammeln, zuweilen intereſſante geiſtvolle Menſchen, oft genug auch leere Köpfe, welche die Ordnung des Tages und die lange Gewohnheit, zu gewiſſen Tagesſtunden von einem Hauſe zum andern treibt. Aber wenn es damit auch gar nicht auf Befriedigung eines bloß eiteln Wunſches, für eine vorzügliche Mutter geprieſen zu werden, abgeſehen iſt, wenn es von einer reinen liebe für die

kleinen Geſchöpfe ausgeht, und von treuer Beſorgniß, ſie nicht unſichern Händen Preis zu geben, ſo iſt doch der Gewinn für ſie unbedeutend oder zweydeutig. Es iſt erſtlich allemal eine Anmuthung für fremde Perſonen, auch ſolche, die ſelbſt Väter und Mütter ſind, ſich von kleinen unruhigen Weſen umgeben, durch ihre Anforderungen unaufhörlich unterbrochen, die Mutter zerſtreut und unabläſſig mit Verbieten und Beſchwichtigen beſchäftigt, und zu jedem zuſammenhängenden Geſpräch unfähig zu ſehen. Wenn ſie auch aus Höflichkeit ſolches Familienleben preiſen, ſo geht es ihnen ſelten von Herzen, und wer da ſagt, daß jeder Lerm der Kinderſtube dem Ohre des Vaters lieblicher töne, als die ſchönſte Muſik, trägt doch nur eine Sentimentalität zur Schau, die keinen Werth hat. Für die Mutter ſelbſt iſt es zweytens der peinlichſte Zuſtand, die Anſprüche der verſtandloſen Kleinen mit den Forderungen der Convenienz ins Gleiche zu bringen. Und dieſe — was gewinnen ſie nun in dieſer Lage? Wie viel wird ihnen, um ſie ruhig zu erhalten, nachgeſehen? Wie manche Unart bedeckt, damit nur nicht Uebel ärger, der Wunſch zum Geſchrey werde? Wären ſie nicht am Ende beſſer in der Kinderſtube? — Wären ſie es beſonders nicht dann, wenn ſie nun mehr herangewachſen, ſchon manches verſtehen können von den Geſprächen der Erwachſnen, und da ſo manches hören, was durchaus nicht in ihren Ideenkreis gehört und paßt, wo nicht Verderbniß, doch eine Frühreife befördert, die

nie wohlthätig iſt. Recht glücklich ſind daher die Familien zu preiſen, in denen verſtändige anſpruchloſe Frauen oder Erziehungsgehülfinnen, in ſolchen Stunden die Sorge mit der Mutter theilen, und die Kleinen zweckmäßig beſchäftigen.

5.

Viele Eltern, die wohl dieſe Verlegenheit mit den jüngeren Kindern empfinden, haben daher von jeher den Zeitpunct nicht erwarten können, ſie wenigſtens einen Theil des Tages in die Schule zu ſchicken, — „um ſie los zu werden,„ ſagen einige offenherzig — „damit ſie ſtill ſitzen lernen, ſagten andre und ſelbſt Kant.„ *) — So wie ein großer Theil der Schulen für ſolche Anfänger beſchaffen iſt, kann wenig Gutes daraus kommen. Denn ſie ſind, da der Lehrer mit den Fähigeren zu thun hat, meiſt darin unbeſchäftigt, ſie verlieren ſich in gedankenloſen Träumereyen, und gewöhnen ſich Worte zu hören, von denen ſie nichts faſſen. Ueberdieß ſind doch damit nur wenige Stunden ausgefüllt, und gerade in den ſchlimmeren, beſonders in den Winterabenden, tritt die alte Noth wieder ein. Das Beſſere bleibt alſo doch die Veranſtaltung häuslicher Unterhaltung — der eignen, wenn es Zeit und Umſtände erlauben, oder — durch hülfreiche Perſonen im Hauſe, die ſchon ſchätzenswerth ſind, wenn ſie nichts verderben. Fänden ſich Anſtalten, wie man hie und da zu verſuchen anfängt, wo Perſonen, die Talent und Liebe zum Kinderumgang

*) Kants Pädagogik S. 3.

haben, ſich beſtimmt dazu widmen wollten, einen Kreis von Kindern regelmäßig um ſich zu verſammeln, und Eltern, deren Verhältniſſe durchaus nicht erlauben, viel um ihre Kleinen zu ſeyn, oder deren Fähigkeiten zu gering ſind, um ihnen nützlich zu werden, übergäben ſie ſolchen Anſtalten, ſo könnte dadurch allerdings bey einer guten Organiſation mancher bedeutende Vortheil für die früheſte Bildung erreicht werden.

6.

Einige achtungswerthe Pädagogiker ſind in dem Wunſch, gleich von den erſten Momenten der Entwicklung an, nichts zu verwahrloſen, und jeder hervorſtrebenden Kraft ſogleich die beſte Richtung zu geben, noch weiter gegangen. Sie haben gemeint, es würde von ausnehmendem Nutzen ſeyn, wenn man in jedes Geſpräch mit den kleinſten Kindern einen beſtimmten Zweck und Plan legen, ſich eine gewiſſe Reihenfolge der Ideen gleichſam vorzeichnen, ſodann alle Gegenſtände der Anſchauung ſorgfältig auswählen könnte, die nach und nach in einer von keinem Zufall abhängigen Succeſſion vor die Sinne treten, und den Ideenkreis erweitern müßten. Sie haben gemeint, ſelbſt die äußere Umgebung, zum Beyſpiel des Zimmers, worin die Kinder ſich den größten Theil des Tages aufhielten, ſollte auf die innere Bildung berechnet werden. (Denklehrzimmer nach Wolke).

Wir wollen fürs erſte unentſchieden laſſen, ob dieß — einzelne Fälle etwa ausgenommen, — wohl

ausführbar ſey; wenn gleich die Ausführbarkeit pädagogiſcher Vorſchläge nicht die letzte Eigenſchaft iſt, die in Anſchlag kommen ſollte. Wir wollen an ein organiſirtes Kinderinſtitut denken, welches einen ſolchen Plan ohnſtreitig leichter als eine bloße Familienerziehung ausführen könnte. Die wichtige Frage iſt, wie weit das Kunſtmäßige hier an ſeiner Stelle ſeyn, und die intellectuelle, äſthetiſche und moraliſche Erziehung, ſchon in ihren erſten Elementen an ſtrenge Ordnung und Regel zu binden ſeyn möchte?

## 7.

Wenn man unter einer ſolchen ſtrengen Ordnung und Regel das verſteht, was oben (§ 6.) ein beſtimmter Plan über die den jungen Kindern zuzuführenden Gegenſtände der ſinnlichen Anſchauung, der innern Empfindung, der anzuregenden inneren und äußeren Thätigkeiten, genannt iſt, ſo würde dieß wenigſtens kein naturgemäßer Gang ihrer Entwicklung ſeyn. Die Natur überläßt es offenbar der Willkühr des Zufalls, was früher, was ſpäter vor der äußeren Welt ſich in der Seele des Kindes ſpiegeln ſoll. Wie ſie die Kinder unter den allerverſchiedenſten Umſtänden ins Leben einführt, in die aller heterogenſten Sphären verſetzt, auf die mannichfaltigſte Art in den erſten Jahren und durchs ganze Leben umgiebt, und ihnen ſelbſt die Empfänglichkeit für Eindrücke, ſo wie das Vermögen nach außen zu wirken, höchſt ungleich zumißt, ſo giebt

ſie dadurch einen Wink, den wir nicht unbemerkt laſſen ſollten, daß in der Erwerbung und Uebung der Kräfte die größte Mannichfaltigkeit recht eigentlich ihr Zweck iſt.

Dieß wird nun am ſicherſten erreicht, wenn die früheſte Bildung in der Familie bleibt. Denn jedes Haus hat ſeinen Ton und Charakter, und es iſt gewiß für die Zwecke der menſchlichen Geſellſchaft weit beſſer, daß es ſo iſt, als wenn eine gewiſſe Einförmigkeit ſich auf einmal über alle Familien verbreitete, und alles auf einen Ton geſtimmt würde. Schon Familien, die mit einander verwandt ſind, haben oft ſehr viel Aehnliches unter einander. Aber man hat auch eben ſo oft bemerken wollen, daß, wo dieß Einfluß auf ihre engſten Verbindungen durch die Ehen hat, dabey die Generation eben nicht gewinnt, wie es ja in der vegetabiliſchen und animaliſchen Welt ein bekannter Grundſatz iſt, daß aus der Vermiſchung des nicht Verwandten weit kräftigere Producte erzeugt werden, als was aus einem Namen und Geſchlecht entſteht. Möge alſo immerhin jedes Kind in ſeiner individuellen Lage ſich ſeinen eignen Kreis von Ideen und Empfindungen bilden; möge es durch die ungleichſten Einwirkungen von außen noch ſo ungleich afficirt werden; möge es auch in manchen Fällen Hinderniſſe und Aufenthalt ſeiner Bildung finden — dieß alles ſcheinen Veranſtaltungen einer höheren Weisheit zu ſeyn, in die wir nicht allzufrüh eingreifen, und dadurch die Eigenthümlichkeiten zerſtören ſollten.

So bald auch nur ein Kreis von zwölf Kindern, etwa drey bis fünf Jahr alt, vereinigt, und täglich unter eine beſtimmte Leitung genommen wird, ſo muß man in ihre Beſchäftigung eine gewiſſe Regel bringen, und ſie an eine Ordnung binden. Man muß ſeinem Geſchäft ſelbſt einen beſtimmten Plan vorzeichnen. Was, meiner Einſicht nach, noch bloß Erziehung, Beförderung freyer Naturentwicklung ſeyn ſollte, wird ſchon eigentlicher Unterricht, der in dieſem Sinne des Worts (denn im weiteren unterrichtet uns freylich von der Geburt an alles, was uns umgiebt,) hier noch zu früh eintritt.

Jedes eigentliche Inſtitut muß Kinder von höchſt verſchiedener Geiſtesanlage, und von ungleichem Alter aufnehmen, und wenn es ſich auch Grenzen ſteckt, ſo ſind doch auch die, welche innerhalb dieſer Grenzen bleiben, immer verſchieden. Demnach müſſen ſie, da man die Abtheilungen ſo wenig als die Lehrer, zumal bey kleinen Inſtituten, zu ſehr vervielfältigen darf, nach einer gewiſſen Regel beſchäftigt werden, die — immer nur von wenigen abſtrahirt — auch nur einigen angemeſſen iſt. In Familien, auch den zahlreichſten, iſt dieß nicht der Fall. Es bleibt doch größtentheils ein bedeutender Unterſchied von ein, zwey, vier, fünf Jahren unter den jüngeren Kindern, und jedes geht ſeinen eignen Gang nach dem Maaß ſeiner Kräfte, weil hier jedes der Natur überlaſſen bleibt. Denn wollten auch hier vielleicht Mütter oder ihre Stellvertreter ein ge-

wiſſes Schema befolgen, wie etwa in manchen unſrer neueren Kinderſchriften Eltern und Lehrern dazu eine Anweiſung gegeben wird, ſo kann eine gewiſſe Unnatůrlichkeit und Gezwungenheit kaum ausbleiben, und in das freye Spiel und den leichten Austauſch der Ideen, welcher in den fůrs erſte planloſen Unterhaltungen geſcheuter Můtter und Kinderfreunde obwaltet, kommt ein gewiſſer Mechanismus, der wieder nichts weniger als den Namen des Naturgemåßen verdient.

Hiemit ſoll nicht behauptet werden, als ſey ein Vorſchlag zu einer Anſtalt überflůſſig, wie ihn ein im Fach der theoretiſchen und praktiſchen Pådagogik unermůdeter und hochverdienter Mann, H. Prof. Wolke, gethan hat. Er ſteht am Schluß ſeiner neuerlich erſchienenen, und daher in den beyden erſten Theilen noch nicht angefůhrten Kurzen Erziehungslehre, oder Anweiſung zur kőrperlichen, verſtåndlichen und ſittlichen Erziehung in den erſten Jahren der Kinder, Leipzig 1805. (1 Rthlr. 8 Gr.) Es iſt nur allzuwahr, was er S. 205 voranſchickt, „daß dem Menſchenfreunde das Herz bluten můſſe, wenn er umherblicke und bemerke, wie ſo viele Eltern, beſonders Můtter, entweder von Geſchåften überhåuft, (oft faſt erdrůckt,) oder ſelbſt zu wenig belehrt und erzogen, ihre Kinder in den frůhſten Jahren gånzlich verwahrloſen, verkrůppeln und umkommen laſſen, ſtatt ſie ſorgfåltig vor allem Schådlichen, Tadelhaften, Unwahren und Irrigen zu bewahren, oder an ihnen die wichtige Bewahrerziehung (ſonſt die negative Erziehung genannt) auszuůben, ihr Sprach- und Denkvermőgen zu entwickeln, ſie mit den allernőthigſten Kenntniſſen zu verſehen, und ſo gehőrig vorbereitet, der Schule zu übergeben.„

Der hinzugefůgte Vorſchlag, daß ſich zu dieſer bewahrenden Erziehung nur erſt vierzehn Můtter vereinigen,

von denen jede die Kinder des Vereins der Reihe nach einen Tag unter ihre Aufſicht nehmen, und vom Morgen bis Abend lehrreich unterhalten ſollte, „ſcheint mir ſchon deshalb mehr idealiſch als ausführbar, weil neben der ſo ſehr ſchwierigen Harmonie der Anſichten und Grundſätze, auch unter den wohldenkendſten Frauen noch ſo vieles Andre, die Lokalität der Wohnung, die gewöhnliche Einrichtung des Hausweſens, die Einwilligung der Hausväter in Anſchlag kommen würde. Wenn man die Menſchen — auch die beſten — nimmt, wie ſie ſind, ſo iſt zu fürchten, daß eine ſo vertheilte und verſplitterte gemeinſame Mutter-Erziehung nicht ein halbes Jahr beſtehen würde.

Weit eher würde dieß zu hoffen ſeyn, wenn ſich der zweyte Vorſchlag (207.) ausführen ließe; wenn ſich Eine oder mehrere dem Geſchäft gewachſene weibliche Erzieherinnen, oder auch verheirathete Perſonen in gewiſſen Jahren, dazu widmeten, in einem angemeßnen Lokal, Kinder, die einmal zu Hauſe nicht bewacht und beſchäftigt werden können, unter ihre Aufſicht zu nehmen. Bleibt gleich in jeder Hinſicht auch die unvollkommne Hauserziehung immer die beſſere, eben weil das Kind da ſo ganz in einer wirklichen nicht künſtlich veranſtalteten Welt bleibt, ſo wird doch da, wo auf Eltern gar nicht zu rechnen, und alles der Willkühr der Domeſtiken überlaſſen iſt, eine ſolche vernünftige Aufſicht wohlthätig und ein wirkliches Bewahrungsmittel ſeyn *).

## 8.

Was nun die Benutzung der frühſten Epoche des Lebens zur geiſtigen Bildung ſelbſt betrifft, ſo würden

*) Neuerlich iſt in Leipzig ein Verſuch einer ſolchen Anſtalt gemacht, wovon der Stifter, Herr Heinze, in einer eignen kleinen Schrift nähere Nachricht giebt.

denen, welche die Kleinen am meiſten umgeben, ſey es nun die Mutter, oder der Erzieher, oder die Erzieherin, oder ältere Geſchwiſter überhaupt zu rathen ſeyn, weniger auf poſitives Einwirken und Anbilden, als auf negatives Verhüten, Bewahren, Sichern auszugehn, und von allem, was die freye Thätigkeit der Naturkräfte hemmen oder übertreiben würde, gleich entfernt zu bleiben. Man kann, dünkt mich, in dieſen Jahren nicht leicht die Natur zu frey gewähren laſſen, damit das junge Weſen nur erſt in ſich ſelbſt Wurzel faſſe, ſich ſtärke, kräftige und gründe, mit ſeinen eignen Augen ſehe, mit ſeinen eignen Ohren höre, mit allen ſeinen Sinnen empfinde; ſeine Sprache nicht der Wiederhall einer fremden werde; alſo das Kind ſpreche wie ein Kind; in ſeinem Urtheil nicht wiederhalle das Urtheil der Erwachsnen; ſein unſchädlicher Irrthum ſelbſt ihm ſo lange bleibe, bis er ihm als Irrthum erſcheinen wird. Was von dem allen das Gegentheil iſt, ſcheint eine Verkünſtelung, und ich fürchte, man iſt hie und da auf dem Wege, aus lauter Methodenſucht wieder recht viel zu verkünſteln.

1) Was in den frühen Jahren für die körperliche Erziehung zu thun iſt, findet man im 1. Theil §. 19 — 39., womit die oben genannte Wolkiſche Schrift zu vergleichen ſeyn wird.

2) Ueber die Geiſtesbildung und die erſten Mittel dazu verbreiten ſich 1. Th. §. 42 — 47.

Als Supplemente der Methode für die früheren Jahre, ſtehen hier noch einige Rathſchläge für Eltern, da ſolchen

das Kind am nächſten übergeben iſt, zur Prüfung der Sachkundigen beſonders die intellectuelle Bildung betreffend.

Anfangs erſpart euch alle Anſtalten, alle Künſte, das Erkenntnißvermögen zu bilden. Jedem Kinde ſtrömen von Außen ſo viel Ideen zu, daß ihr unbeſorgt ſeyn dürft. Es wird auch in der einfachſten Umgebung nicht an Stoff fehlen. Verhütet nur, daß ſeine Sinne für jeden Eindruck offen bleiben. Das übrige wird ſich von ſelbſt finden.

Die Natur bildet uns nicht nach logiſchen Geſetzen. Sie führt nicht nach einer beſtimmten Claſſification die Gegenſtände vor unſre Sinne, ſondern wie in ihr alles in einer ſcheinbaren Unordnung durch einander liegt, das Einfache und das Zuſammengeſetzte, die unvollkommenſte und die vollkommenſte Organiſation, der Stein, die Pflanze, das Thier, der leuchtende Wurm und der leuchtende Stern, ſo ſtellt ſie auch das Kind in dieſe Unendlichkeit, und überläßt es der Zeit, in dieſem unermeßlichen Chaos ſich nach und nach zurecht zu finden, und durch Abſondern und Verbinden, Vergleichen und Trennen das Denken darüber zu erleichtern. Wir wollen dieſe Zeit nicht, ehe es Zeit iſt, herbeyführen. Sie wird für den kommen, für den ſie in ſeiner künftigen Lage nöthig iſt.

Die Sprache fixirt die Vorſtellungen. Darum redet mit den Kindern beſtimmt, deutlich, und das gerade zu viel. Antwortet ihnen auf jede Frage, aber macht nicht jede Antwort zu einer Abhandlung. Nennt nie die Dinge mit Kindernamen. Verbeſſert den fehlerhaften Sprachgebrauch wie die fehlerhafte Ausſprache dadurch, daß ihr gleich das rechte Wort an die Stelle des falſchen ſetzt. Künſtelt übrigens nicht zu viel in der Manier, wenn ihr euch mit den Kindern unterhaltet. Sie lernen am erſten ſich gut und natürlich ausdrücken, wo ſie am be-

ſten ſprechen hören, ohne alle beſondere Anbequemung an ihr Kindesalter.

In den Momenten, wo ihr es nützlich findet, zur Erweiterung und Berichtigung ihrer Begriffe etwas beyzutragen, und den erſten Anfang des Lehrens zu machen, folget der Richtung, welche gerade die Seele des Kindes genommen hat. Geht von dem Gegenſtande aus, der es eben itzt beſchäftigt, und von dem es lernbegierig etwas weiteres zu wiſſen wünſcht. In dieſem Alter iſt dieß noch möglich, und man bringt ſich um einen großen Vortheil, wenn man mehr feſten Planen als den Anläſſen folgt, welche das Kind giebt. Jenes planmäßige Lehren wird zeitig genug mit der Schulzeit kommen, wo leider ſo oft der Glockenſchlag das Geſetz macht eine Ideenreihe zu unterbrechen, oder eine ganz heterogene Ideenreihe anzufangen.

Sinnenübungen, Zählen, Meſſen, Vergleichen, alles an den Objecten, die gerade in der Nähe ſind; — denn für das Kind iſt alles, auch das Unbedeutendſte unterrichtend; — dann Aufforderung, etwas Geſehenes zu beſchreiben, etwas Gehörtes wieder zu erzählen, etwas richtig und mit Ausdruck Vorgeſagtes nachzuſprechen, auch wohl zu behalten, — dieß ſind die zweckmäßigſten Uebungen des Geiſtes für das erſte Alter.

Eine große Menge von Begriffen lernt das Kind, ohne daß man eigentlich weiß, wie es damit zugeht. So iſts uns allen gegangen, und geht uns noch täglich ſo. Laßt euch dieß zum Beyſpiel dienen, daß es nicht nöthig ſey Alles zu lehren, und beſonders gewiſſen nicht ausbleibenden Abſtractionen, woraus der kindliche Verſtand ſich unerwartet ſchnell allgemeine Begriffe bildet, durch unſer Dociren und Demonſtriren zu früh entgegen zu kommen. Es liegt ſehr wenig daran, ob ein Kind ſo manches, was es ganz ſicher wiſſen wird, ſo bald als

das Bedürfniß da iſt, ein Jahr früher oder ſpäter zum deutlichen Bewußtſeyn bringt. Erſpart euch die Mühe, ihm Zeit und Raum, Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart, erklären zu wollen. Es iſt eine glückliche Periode des Lebens, wo man noch keine Zeit mißt, wo alles Vergangene — geſtern, und alles Zukünftige — morgen heißt.

Der praktiſche Verſtand übt ſich anfangs am beſten an Spielen und Beſchäftigungen, und da am glücklichſten, wo man den Kindern nicht zu ſchnell mit Rath und That entgegen kommt, ſondern ſie ſelbſt Mittel erfinden, ſie durch Mißlingen lernen, und ſelbſt wenn ſie Hülfe in ihren kleinen Nöthen ſuchen, noch immer verſuchen läßt, ob ſie ſich nicht ſelbſt helfen können.

Der moraliſche Ideenkreis wird am beſten erweitert, wenn man einzelne ſich äußernde Geſinnungen und Handlungen, mit den richtigſten Namen belegt. Daß man ja nicht jungen Kindern die Tugenden und Untugenden definire! Indem ſie etwas reden oder thun, worin ſich etwas Moraliſches — Gutes oder Böſes — ausdrückt, belege man es mit dem wahren Namen. Die gewöhnlichen, ſo allgemeinen und unbeſtimmten — gut, böſe, artig, unartig — geben keinen deutlichen Begriff, führen nicht weiter, eben weil ſie ſo unbeſtimmt ſind. Wie übrigens das Alles, worin ſich zuerſt der Sinn der Kinder kenntlich macht, zu beurtheilen ſey, iſt im 1 Th. z. B. § 84. Anm. 1. und an mehreren Orten gezeigt worden.

Herr Prof. Wolke, deſſen Verdienſte um die Theorie und Praxis der Jugendbildung nur von denen verkannt werden können, die nichts als das Neueſte bewundern, hat vor Kurzem zu der Methodik der erſten Bildung der Kinder einen ſchätzbaren Beytrag geliefert in ſeiner Anweiſung für Mütter und Kinderlehrer, zu Mittheilung der allererſten Sprachkenntniſſe und Begriffe von der Geburt des Kindes an, bis zur Zeit des Leſenlernens. Leipz. 1805. (2 Rthlr. 16 Gr.). Da es bey ſeinen Vorſchlägen durchaus nicht auf einen peinlichen Mechanismus, oder darauf an-

gelegt iſt, ſich nun gerade über nichts anders, als hier vorgeſchlagen wird, mit den Kindern zu unterhalten, ſondern vielmehr den Gang der erſten planmäßigen Beſchäftigungen und die Manier im Allgemeinen anzudeuten, ſo werden Mütter und Jugendfreunde, die ſolcher Hülfen nöthig haben, (die Verſtändigſten ſchaffen ſich ihre Manier ſelbſt,) gewiß dieſe Schrift, wegen ſo vieler auf ſichre Erfahrungen gegründeten Bemerkungen und echt praktiſchen Anweiſungen, z. B. S. 234. ff., nicht unbelehrt aus der Hand legen. Da der verehrte Veteran unſers Fachs, zu einem öffentlichen und freymüthigen Urtheil mich ſelbſt aufgefordert, ſo erlaube ich mir noch folgende Bemerkungen. Es ſcheint mir 1) als ob — wenn anders die vorher von mir gegebenen Rathſchläge an Eltern gegründet ſind — auch von Hrn. Wolke eine gewiſſe Frühreife der Kinder zu ſehr betrieben, der Kunſt zu viel aufgetragen, der Natur zu wenig überlaſſen würde. Vergl. z. B. S. 161 — 174. Ich finde 2) nicht alle Unterhaltungen mit Kindern, wovon hier Beyſpiele aufgeſtellt werden, dem kindlichen Geiſt angemeſſen. Da ich ſehr viel auch unter ganz kleinen Kindern gelebt, (achte habe ich von der Geburt an mit großer Aufmerkſamkeit verfolgt, und viele andre gelegentlich beobachtet,) ſo iſt mir doch nicht eins darunter vorgekommen, das ſich ſo ausgedrückt hätte, wie hier einige (und ſehr junge) Kinder redend eingeführt werden. Ich möchte auch nicht gewünſcht haben, daß ſie ſo altklug geredet hätten. Aber es ſcheint mir auch in die Manieren, wie zu ihnen geredet wird, etwas zu unnatürliches und ſchulmäßiges gebracht zu ſeyn, welches die leichtere Manier, die doch die wahre in dieſem Alter iſt, beeinträchtigt hat. Ohnehin iſt ſo Vielen, die mit Kindern umgeben, der feyerliche Ton, das vormoraliſiren, und was die Franzoſen endoctriner nennen, allzueigen, und könnte wohl durch eine ſolche Autorität noch vermehrt werden. M. ſ. S. 415 ff. 3) Sollte das Ganze (etwa bey einer zweyten Auflage) nicht gewinnen, wenn a) manche Lehrabſchnitte, die entweder zu allgemeine Theorien, oder gar ganz ſpecielle Ideen und Vorſchläge enthalten, wo nicht wegblieben, doch abgekürzt würden? Dahin gehört der ganze Abſchnitt, welcher das Nö-

thigſte aus der Sprachlehre und des V. Ideen über Rechtſchreibung enthält. Ich habe nichts dawider, daß man auch Töchtern in den gebildeten Ständen grammatikaliſchen Unterricht ertheile. Er übt den Verſtand ohnfehlbar. Aber Mütter, die ihn nicht früh empfingen, holen ihn ſelten nach, und ich weiß auch aus mehreren Beyſpielen, daß die, welche ohne alle Kenntniß der Regel, ohne allen Begriff von einem Redetheil, nur richtig ſprechen, (was ſie durch dieſe Metaphyſik der Sprache nicht einmal lernen,) ihren Kleinen auch durch die Sprache eben ſo nützlich, vielleicht noch nützlicher und bildender werden, als wenn ſie alles noch ſo ſchulmäßig und regelrecht behandelten. Für die Rechtſchreibung bleibt das Uebliche das Geſetz. Das Beſſere auszumitteln, und nach und nach einzuführen, gehört nicht vor das Forum der Mütter, und liegt, dünkt mich, ganz außer dem Kreiſe der Kinderſtuben. — Eben ſo würde, wie ich glaube, b) in einer Schrift wie dieſe, in der Sprache ſelbſt jede Abweichung vom Ueblichen, z. B. der häufige Gebrauch ganz neuer Wörter und Formen zu vermeiden ſeyn (ein Denking, Lerning, Sprechling, Staben, ſprachlehrig, geſchmacklehrig, regelig u. ſ. w.). Wer möchte einem Manne, der ſo viel über Sprache gedacht hat, verübeln, auch neue Vorſchläge dieſer Art zu thun? Nur dürften ſo gemeinnützige Schriften nicht der Ort dazu ſeyn — denn die Vorliebe für das Gewöhnliche könnte ſogar manchen veranlaſſen, ſchon darum das viele Vortrefliche darin zu überſehen.

## 9.

Bilderbücher ſind von jeher für eins der zweckmäßigſten Unterhaltungs- und Bildungsmittel der Kinder gehalten worden, und wer würde ihnen dieſen wenigſtens ſo unſchuldigen Genuß, bey dem der Jugend unzählige Stunden höchſt glücklich verſchwunden ſind, entreißen wollen? Was neuerlich gegen ſie geſagt iſt, konnte nur auf einem Mißverſtändniß oder

einem Mißbrauch beruhen, oder ſich auf die ſchlechte Beſchaffenheit des größten Theils von ihnen beziehen.

Allerdings laſſen ſie ſich von einer Seite wie jedes andre Spielgeräth betrachten, deſſen Zweck erfüllt iſt, wenn das Kind, ohne Langeweile zu fühlen, ſich damit beſchäftigt, ſich an den Figuren, Farben und Darſtellungen ergötzt hat. Dazu bedarf es Anfangs weder planmäßig geordneter noch kunſtmäßig ausgeführter Bilder. Das Bunte und Abentheuerliche zieht oft am meiſten an, verdirbt aber freylich auch den Geſchmack für das Beſſere.

So bald aber wirkliche Bildung beabſichtigt wird, — und dieß ſollte man in einer nach Grundſätzen angelegten Erziehung nie vernachläſſigen — ſo iſt es gewiß eben ſo wenig gleichgültig, was man Kindern von Büchern dieſer Art in die Hand giebt, als wie man ſie damit beſchäftigt. Darüber mit ſich ſelbſt einig zu werden, gehört daher zu den Pflichten aller Erzieher und Erzieherinnen.

Zur weiteren Erörterung dieſer 2 Th. § 47. nur beyläufig berührten Materie, mögen folgende Bemerkungen dienen:

1) In den erſten Kinderjahren iſt der Gebrauch der Bilder nicht nur ganz entbehrlich, ſondern auch für die folgende Nutzbarkeit derſelben ſchädlich. Entbehrlich — ſchon deswegen, weil das Kind wenig darauf achtet, und, wie man ſich täglich überzeugen kann, das ſchönſte Kupfer nicht anders als das gemeinſte Spielwerk behan-

beit, wie ein gemeines Papier zerreißt, und ſich an den Fragmenten noch eben ſo ergötzt, als da es noch ein Ganzes war; ſchädlich — weil ſich der Sinn des Geſichts weit weniger und unſichrer daran übt, als an wirklichen Gegenſtänden, indem alle Begriffe von Entfernungen, Geſtalten, Größen, an letzteren gelernt werden, und dieſe ihm unmerklich einen Maaßſtab geben müſſen, welchen hernach das geübtere Auge auch auf andre Dinge überträgt. Wenn man ein Kind von ſeiner Geburt an in ein Zimmer einſperrte, ihm aber darin die ganze gemahlte Sinnen-Welt (orbem ſenſualium pictum) nach und nach in ſchönen Kupfern vorzeigte, ohne es in die wirkliche zu führen — was meinen wir wohl, wie es, auf einmal in dieſe verſetzt, die Gegenſtände anſtarren, und ob es die geringſte Aehnlichkeit zwiſchen jenen kleinen Bildergeſtalten, und den großen Naturgeſtalten entdecken würde? Dazu kommt noch der Schade, daß ein ſo früher Gebrauch der Bilder das Intereſſe an ihnen nimmt. Gewiß hatten, als die Bilderbücher noch ſeltner waren, Kinder, die in ihrem ſiebenten, achten Jahr das erſte noch ſo mittelmäßige in die Hände bekamen, unendlich mehr Freude daran, als itzt unſre überfüllten Zöglinge bey dem herrlichſten empfinden, weil ſie deſſen zu früh gewohnt worden ſind. Endlich iſt es auch ſehr wahr, was Stuve (Reviſionswerk Th. 10 S. 275) bemerkt, daß in dem erſten Alter weit mehr der Beobachtungsgeiſt, als die Einbildungskraft geübt werden ſollte. Bilder können nun, ohne Wirkſamkeit der Einbildungskraft, keine Vorſtellung von körperlichen Gegenſtänden in der Seele erzeugen. Dagegen iſt bey wirklichen Gegenſtänden weit mehr Aufmerkſamkeit und Beobachtungsgeiſt nöthig. Zu frühes Spielen mit Bildern, giebt der Aufmerkſamkeit bey dem wirklichen Anblick zu wenig Thätigkeit. Der Reiz dazu iſt geſchwächt, die Einbildungskraft hat gleichſam im voraus ſchon Beſitz von der Seele genommen, und der ſinnlichen Wahrnehmung keinen Raum gelaſſen.

Man begnüge ſich alſo in dieſem früheſten Alter mit den Objecten, welche das Kind entweder ſchon von ſelbſt umgeben, oder die man ihm leicht und ohne allen Aufwand verſchaffen kann. Denn das Gemeinſte iſt brauchbar zu den erſten Zwecken der Sinnenübungen, und übt ſie immer mannichfaltiger als die Fläche eines Bildes. Jeden nach mehreren Seiten ſtärker ausgedehnten Körper — ein Holz, einen Würfel, eine Kugel, ein Steinchen, eine Blume u. ſ. w. kann das Kind in die Hand nehmen, nach allen Seiten drehen, nicht nur ſeine Geſtalt, ſeine Farbe, ſeine Einrichtung ſehen, ihm das weiche und harte, das rauhe und glatte, das eckige und ebne, das runde und eckige, das warme und kalte abfühlen, es allenfalls auch ſchmecken und riechen, wenn es hinfällt, je nachdem es Holz, Stein, Glas, Kupfer, Silber iſt, ſeinen Klang vernehmen, folglich alle Sinne dabey anwenden. Eben dieß vergnügt das Kind, denn es macht in jedem Moment eine neue Erfahrung — ein Vortheil, den ihm kein noch ſo herrliches Kupfer und Bilderbuch gewähren kann.

2) Aber wenn dieſe erſte Bildungsepoche — das 4te Jahr bey den Kindern von viel Fähigkeiten, das 5te 6te bey weniger Fähigkeit und Uebung, vorüber iſt, wenn ſie anfangen auf Abbildungen, die ihnen hie und da begegnen, zu merken, ihren Sinn und ihre Bedeutung wiſſen zu wollen, dann iſt es Zeit, ihnen dieſe angenehme und lehrreiche Unterhaltung zu gewähren. Soll es aber eigentlich bildend für ſie, ſoll nicht dem Zufall und der Zeit zu viel überlaſſen werden, ſo ſcheint mir noch folgendes zu beobachten zu ſeyn.

a) Man gebe einen recht faßlichen und praktiſchen Unterricht über das, was ein Bild iſt und nur ſeyn kann; was es mit dem wirklichen Gegenſtande gemein hat, und worin es von ihm unterſchieden iſt; was es heißt, verjüngen; alles, wie ſich verſteht, nicht durch Definitionen, ſondern auch dieß durch Anſchauung — indem man vor

ihren Augen ein Bild entſtehen, oder ſie verſuchen läßt, wie wohl ein Object — ein Schrank, ein Ofen, ein Pferd ꝛc. auf dem Papier darzuſtellen wäre. Denn überhaupt ſollte man die Abbildungen der allerbekannteſten Dinge den Kindern zuerſt zeigen, damit ſie ihnen das Verhältniß eines Bildes zu dem Gegenſtande ablernten. (S. unten 3, a. α.)

b) Man gebe Anfangs nur die Abbildung eines Objects, und nenne es mit dem beſtimmteſten Namen, womit auch der Name der Gattung verbunden werden kann, z. B. dieſer Vogel heißt ein Rabe, dieſer Baum heißt ein Lorbeerbaum. Stehen einmal mehrere Gegenſtände auf einem Blatt, ſo gebe man wenigſtens nur ein Blatt, wenn man ſich nicht die leichte Mühe geben will, die einzelnen Figuren auszuſchneiden und auf Pappe zu leimen. Dergleichen gäbe eine Beſchäftigung für Erwachsnere, und verhülfe dem Privaterzieher zu einen Vorrath von Bildern, die er in leeren Stunden auf die mannichfaltigſte Art ſeinen Zöglingen unterhaltend und lehrreich machen könnte.

Durch dieß Iſoliren der Gegenſtände verhütet man das flüchtige Anſchauen, das Hin- und Herflattern der Aufmerkſamkeit, das Forteilen von einem zum andern. Eben darum haben Kinder faſt gar keinen bedeutenden Nutzen von ganzen Bilderbüchern, die man ihnen als Spielwerk in die Hände giebt. Sie durchlaufen ſie einigemal, und ſind ihrer überdrüſſig, ehe man es denkt. Sie wollen zuletzt täglich ein anderes.

c) Man komme der Aufmerkſamkeit der Kinder auf die Abbildungen zu Hülfe, indem man ſich mit ihnen darüber unterhält. — Man muß ihnen — was ſie ſelbſt ſo gern haben — die Bilder zeigen, nicht bloß hingeben. Sie wollen etwas über das Bild hören; davon erzählt haben. Sie wollen aufmerkſam gemacht ſeyn auf ſeine Eigenthümlichkeiten, auf das Einzelne wie das Ganze, ſelbſt auf die Fehler der Abbildung, auf die Eigenſchaften, den Nu-

tzen, den Gebrauch. Sie laſſen ſich dieß mit Vergnügen oft wiederholen, und man iſt allein Schuld daran, wenn man dieß Streben nach Gründlichkeit, durch ein zu ſchnelles Forteilen von einem zum andern ſtört.

d) Eine logiſche Succeſſion der Bilder iſt in den früheren Jahren nicht nöthig. Wie die wirkliche Welt in den mannichfaltigſten Formen, eben ſo kann auch ihre Nachahmung, die Bilderwelt, vor des Kindes Seele treten. Es wäre eine ganz unzweckmäßige Pedanterey, etwa alle Bilder nach den 3 Reichen der Natur, oder jenachdem es Natur- oder Kunſtproducte wären, vorzulegen. (S. oben S. 100.) Erſt da, wo der Unterricht wiſſenſchaftlich wird, und wo man ſich der Bilder als Erläuterungsmittel bedient, iſt eine ſolche planmäßige Reihenfolge an ihrer rechten Stelle.

Rathſam möchte es indeß doch ſeyn, einfache Gegenſtände zuſammengeſetzten, und Abbildungen einzelner Objecte hiſtoriſchen Vorſtellungen vorangehen zu laſſen, wenigſtens ſo lange, bis das Auge des Kindes für dieſe Anſchauung der Dinge in Abbildungen, einige Zeit lang geübt iſt.

Auch wird man ſolche Kupfertafeln, wo alles (wie in der Nürrenbergſchen Bilderakademie) durchaus ohne Zweck und Plan durch einander gemiſcht iſt, ganz bey Seite legen. Denn dieſe haben nichts als eine unaufhörliche Zerſtreuung der Aufmerkſamkeit zur Folge.

e) Schon in den vorſtehenden Rathſchlägen liegt die Regel, nicht eine große Menge von Bildern für die Kinder aufzuhäufen, und vielleicht fünf bis zehn Bilderbücher oder Bildermappen zugleich im Gange zu haben. Alles, was wirklich brauchbar iſt, muß wahres Eigenthum ihrer Vorſtellungen werden. Dieß hindert man durch die Menge. Wenn daher eine Sammlung recht durchgenommen, und ſo viel davon gelernt iſt, als nur immer das Alter des Kindes verſtattet, ſo lege man ſie lieber ganz bey Seite, als daß ſie ſich in der Kinderſtube herumtreibt. Sie kann nach gerau-

mer Zeit wieder vorgeſucht, und zu andern Zwecken brauchbar gemacht werden.

f) Gebildeten und kenntnißreichen Jugendfreunden, hat man nicht nöthig, die Methode der Unterhaltung vorzuſchreiben. Sie wiſſen ſelbſt, was das Alter, das Bedürfniß, die Neigung der Kinder mit ſich bringt, und werden ſchon den Ton treffen, da ſie gewohnt ſind, auch über wirkliche Gegenſtände ſich mit den Kindern zu unterhalten. Indeß dürfen doch Anfangs gute Muſter der Unterhaltung über Bilder, wie ſie uns Wolke, Trapp, und vorzüglich Löhr, geliefert haben, empfohlen werden, da man ihnen, auch ſelbſt ſchon geübt, noch immer etwas in der Manier ablernen kann. Dagegen ſind manche Beſchreibungen von Kupferwerken ſo weitläuftig, daß man bald ſieht, daß ſie nicht zunächſt auf Kinder berechnet wurden.

Beſonders ſollte man die Unterhaltung über Bilder nicht für das Erlernen der Sprachen verloren gehen laſſen. Kinder behalten die fremden Benennungen noch einmal ſo leicht, wenn der Gegenſtand zugleich vor ihre Augen tritt, und die Phantaſie combinirt hernach ſo leicht das Wort mit der Sache. Von dieſer Idee ging Comenius (ſ. unten 177. 178.) aus, und ſie iſt von andern glücklich nachgeahmt.

3) Die Anzahl der Bilderbücher für die Jugendwelt, hat ſich ſeit den erſten einfachen und rohen Verſuchen dieſer Art, beſonders ſeit jenem Comenius, unglaublich vermehrt. Sie ſind eine oft glückliche Speculation der Künſtler und Verleger geweſen, und der Hang der neueren Zeit zum Prachtvollen, der als entſchiedner Fortſchritt der Kunſt und Kunſtliebe nicht zu tadeln iſt, hat ſie zum Theil ſehr koſtbar gemacht.

Eben dieß macht ihre Auswahl ſchwer. Die Beſtimmungsgründe beziehen ſich theils auf alle, theils auf beſondere Claſſen derſelben.

a) In Beziehung auf Bilderbücher für Kinder überhaupt. Folgende Eigenſchaften ſoll billig

jedes haben, das Anſpruch auf die Billigung des Pädagogen machen will.

α) Es ſtelle nichts dar, als was ſich ſinnlich darſtellen läßt — keine überſinnlichen Gegenſtände, keine Eigenſchaften der Seele, auch keine allegoriſche Weſen; das Moraliſche nur ſo weit, als es in Handlungen auch ſinnlich erſcheinen kann. — Uebrigens mag es alles Anſchaubare darſtellen, (abgerechnet, was man in moraliſcher Hinſicht, auch in der Wirklichkeit dem Auge des Kindes entziehen würde,) nicht bloß das Fremde, Seltne, ſondern auch das Nahliegende und Alltägliche.

Ein ſehr achtungswürdiger Pädagoge, H. Gutsmuths, iſt andrer Meinung. Er behauptet (päd. Bibl. v. J. 1801. 2 B. 321), Bilderbücher müßten ſchlechterdings nichts aufnehmen, was man täglich in der Natur um ſich habe, z. B. den Sperling, die Werkſtadt des Buchbinders. Aber warum denn nich? Bilder haben ja nicht bloß den Zweck, daß das Kind durch ſie lerne, was es in der Natur nicht kennen lernen kann. Es ſoll ſich auch zu ſeiner Unterhaltung das Abweſende durch ſein Abbild als gegenwärtig denken; es ſoll bey Gelegenheit des Bildes, wenn man gerade nicht den lebendigen oder ausgeſtopften Sperling haben kann, ſich allerley von dieſem Thiere merken. Es ſoll die Abbildung der Werkſtädte Stoff geben, ſich über das Handwerk, ſeine mannichfaltigen Geräthſchaften und Geſchäfte, zu unterhalten. Es wird dem Kinde eben ſo große Freude machen, wenn man es hernach einmal in die Werkſtadt führt, und es nun da wieder findet, was es ſchon im Kupfer kennen lernte, als wenn es aus der Werkſtadt zum Bilde kommt, und gleich orientirt iſt.

So iſt auch die Bemerkung eben dieſes meines Freundes ganz wider meine Erfahrung, „daß viele Bilderbegriffe, auch im Kopf noch immer auf dem Papier ſtünden. Wie leicht könne ſich ein Kind, das einen Schmidt vor dem Amboß mit aufgehobnem Hammer ſtehend erblickte, als einen Mann denken, der immer in dieſer Stellung beharre.„ Gewiß

nicht! Dafür ſorgt das Leben in der Wirklichkeit. Das Kind ſagt, wenn es die erſte Kupfertafel von Baſedows Elementarwerk ſieht, — die Familie ißt, das Kind ſchreyt, der Arme ſteht an der Thür, und die Tochter bringt ihm etwas zu eſſen. Es denkt ſich aber die Handlung, das Leben, die Bewegung dazu; es weiß, daß, wenn die Peitſche knallen ſoll, ſie erſt aufgehoben werden muß, und denkt ſich den dargeſtellten Moment des aufgehobnen Armes, als die Vorbedeutung deſſen, was unmittelbar darauf geſchehen wird. — Laßt uns doch nur dem kindlichen Verſtande nicht zu wenig zutrauen. Er ſupplirt ſehr viele Lücken, und hilft ſich aus Schwierigkeiten und Zweifeln ſchneller heraus, als wir denken.

β) Was das Bild darſtellt, ſtelle es möglichſt treu, richtig und beſtimmt dar. — Darum ſind viele unſrer alltäglichen Bilderbücher, wo alles auf die Wohlfeilheit berechnet iſt, ohne allen Werth, und nichts mehr als gefärbte Carricaturen oder unkenntliche Schattenriſſe.

Die Treue und Wahrheit iſt übrigens weit wichtiger als die Schönheit und Feinheit. Sie bleibt das Beſſere, aber man kann ſie erlaſſen, weil der Kunſtfleiß in ſpäteren Jahren noch immer geübt werden kann.

γ) Man dränge nicht zu viele und ganz heterogene Gegenſtände auf einem Blatt zuſammen, es müßte denn des Gegenſatzes wegen geſchehen. Sehr wahr ſagt Bertuch in der Vorrede zu ſeinem Bilderbuch „das Kind ſieht die ganze Menge höchſt verſchiedener Bilder und Gegenſtände, die auf der Tafel zuſammenſtehen, alle auf einmal, ſpringt mit ſeiner lebhaften Imagination von einem zum andern über, und ſo iſts dem Lehrer nicht möglich, ſeine Aufmerkſamkeit nur auf einen Gegenſtand zu fixiren.„

δ) Die Maaßverhältniſſe dürfen ſo wenig als möglich verletzt werden. Aber gerade dieß iſt der gemeinſte Fehler. Wenn auf demſelben Blatt ein Stuhl

ſo groß iſt als ein Thurm, ein Apfel ſo groß als ein Haus, ſo fühlt ſogar das Kind ſehr bald das unrichtige; bey andern weniger bekannten Objecten wird es eben dadurch ſehr irre geführt.

ε) Es herrſche darin wenigſtens einiger Plan. Es ſey kein ganz zweckloſes Durcheinanderwerfen der Gegenſtände, wenn auch noch ſo viel Mannichfaltigkeit beabſichtigt werden ſollte.

b) In Beziehung auf beſondere Gattungen der Bilderbücher. — Die, welche einen ganz beſtimmten Zweck ankündigen, können um ſo mehr einer ſtrengen Kritik unterworfen werden. Dahin gehören

α) die erſten Elementar- oder A. B. C. Bücher mit Kupfern, deren Legion auch nur dem Namen nach zu kennen unmöglich iſt. Die Auswahl der allereinfachſten und bekannteſten Gegenſtände — die ſtrenge Wahrheit und Treue in den Abbildungen, die Beziehung auf den Zweck des Leſenlernens — dieß alles wird in den meiſten vermißt, und manche erinnern noch itzt an das Alte vor hundert Jahren in Gang gekommene, wozu ein Schulmann in Wernigerode Bienrod die bekannten Reimverſe ſchrieb. Indeß iſt hier kein Mangel an vorzüglichen, wofür zum Theil ſchon die Namen der Herausgeber Bürgſchaft leiſten. — Unzweckmäßig ſcheint es mir übrigens, ſchon dieſen Büchern eine beſtimmte Tendenz zu geben, z. B. naturhiſtoriſche, technologiſche A. B. C Bücher zu ſchreiben. Dieß heißt, die Kinder zu früh mit dem ſättigen, was für ein reiferes Alter noch Reiz für ſie behalten ſoll.

β) Bilderbücher, beſtimmt zur Beförderung der elementariſchen Bildung des Verſtandes und Herzens. — Ihr Werth beruht vor allem auf der Wahl ſolcher Gegenſtände, die innerhalb der Sphäre kindlicher Anſchauung und Empfindungen

liegen, und durch ihre Fruchtbarkeit ein mannichfaltiges Intereſſe für ſie haben. Die Behandlung in dem Text, kann den Werth der guten Abbildungen um die Hälfte erhöhen, beſonders wenn man ſie nicht bloß zum Vorleſen benutzt, ſondern als Gedankenſtoff und als Probe der rechten Manier, ſich mit Kindern zu unterhalten. Als wahre Muſter dieſer Art, die man zum Maaßſtab für ſo viele ähnliche nehmen kann, nenne ich Löhrs erſte Lehren und Bilder, oder unterhaltende Verſtandesbeſchäftigungen, zunächſt für Kinder, welche noch nicht leſen, mit 50 Kupfern. Leipzig 1805. (ill. 10 Rthlr.) und dieſes Buchs 2te auch einzeln verkäufliche Abtheil. Erwekkungen für das Herz der Kinder, mit 30 Kupfern. 1806. (ill. 5 Rthlr.)

Auch die Seidelſchen Bilderbücher, z. B. Erſte Nahrung für den Verſtand 1749. (1 Rthlr.). Zweyte Nahrung (1 Rthlr. 16 Gr., wozu auch eine Erklärung als Text (1 Rthlr. 12 Gr.) erſchienen iſt,) zeichnen ſich durch die guten, meiſt glücklich gewählten Kupfer aus. Nur ſind die Maaßverhältniſſe auf manchen Blättern, die mehrere Objecte enthalten, nicht genugſam beobachtet, was auch beſonders der Fall in manchen Kupferwerken iſt, die unter dem Namen eines Neuen Orbis pictus erſchienen ſind.

Ein beſonderes Intereſſe haben für Kinder dieſes Alters, wenn ſie ſchon etwas geübt ſind, zuſammenhängende hiſtoriſche Darſtellungen, wo mit dem Fortſchritt der Geſchichte auch die Tableaus derſelben fortſchreiten. Unter vielen zeichnet ſich wieder der Weihnachtsabend in der Familie Thalberg, von Löhr (mit 15 Kupf.) aus. Leipzig 1805. (4 Rthlr. 8 Gr.) Auch Glaz hat mehrere Jugendſchriften dieſer Art geliefert.

γ) Bilderbücher, zur Beförderung einzelner Arten von Natur- und Kunſtkenntniſſen

für Anfänger, z. B. zoologiſche — botaniſche — mineralogiſche — anthropologiſche — allgemein-naturhiſtoriſche — technologiſche. — Die Forderungen an eigentlich wiſſenſchaftliche Kupferwerke in dieſen Fächern müſſen zwar ſtrenger ſeyn. Da aber doch auch jene wenigſtens Vorbereitungen auf etwas wiſſenſchaftliches ſeyn, und beſonders von Gegenſtänden, die nicht ſelbſt vor die Anſchauung gebracht werden können, einen anſchaulichen Begriff geben ſollen, ſo kommt bey ihnen auf die Richtigkeit und Treue der Umriſſe, Farben, Verhältniſſe ſchon weit mehr an, als bey den vorigen (α. β.). Denn ſie ſollen kein bloßes Spiel ſeyn, und ſo bald man etwas lehrt, iſt die Hauptregel, nichts zu lehren, was wieder verlernt oder anders gelernt werden muß. Aber gerade dieß iſt bey den allermeiſten der Fall. Selbſt in manchen der Beſſeren, kann das Auge junger Leute die allerbekannteſten Gegenſtände nicht wieder erkennen. In andern ſind die Abbildungen zu winzig; in andern iſt die erträgliche Zeichnung durch die fabrikenmäßige Illumination ganz unkenntlich gemacht. Zu jenen Beſſern gehören die, welche im 2 Th. § 47. Anm. 2. und § 147. S. 459. § 199. Anm. 2. empfohlen ſind. Desgleichen Grohmans hiſtor. technologiſcher Schauplatz. Leipzig 1804. 4 Abth. (5 Rthlr. 12 Gr.) und — wem es mehr auf ſeltne Gegenſtände aus dem Reiche der Natur, Kunſt u. ſ. w. ankommt — C. A. Hirſchmann Tempel der Natur und Kunſt. Leipz. 1805. 1. 2. 3. Th. (11 Rthlr. 8 Gr.) Die ſehr ſchönen illumin. Kupfer ſind aus den beſten Originalwerken der Engländer, Franzoſ. und Italiän. aus der Dresdner Bibliothek.

δ) Hiſtoriſche Bilderbücher für die Jugend. — Enthalten ſie Fabeln oder lehrreiche Dichtungen, ſo entſcheide nicht nur die durchaus reine ſittliche Tendenz, ſondern auch die ſtete Rückſicht auf

die Bedürfniſſe der Kinder, nebſt der geſchmackvollen Ausführung, zunächſt über ihren Werth. Eine Menge unſrer Kinderfabeln wie unſrer Kindergeſchichten, ſind durch ihre Mißverhältniſſe zu dem Kinderalter, ſo wie durch ihre Langweiligkeit, Flachheit, Geſchmackloſigkeit im Ausdruck, oder durch ihr kindiſches, nicht kindliches Geſchwätz den jungen Leſern bald ſelbſt zuwider, und ſelbſt manche berühmte und in ihren erſten Verſuchen vorzügliche Schriftſteller für Kinder, ſchreiben leicht zu viel, werden wäßricht, oder fallen in ſtete Wiederholungen.

Zum hiſtoriſchen Zweck hat man ſchon weit früher, als man für die erſten Kinderjahre ſorgte, Abbildungen merkwürdiger Geſchichtsſcenen empfohlen. Daher iſt dieſe Art der Bilderbücher unter den älteren die zahlreichſte. Am allerhäufigſten hat man die bibliſche Geſchichte in Bilderbibeln und andern Schriften, mit Kupfern begleitet. Selbſt ſo unvollkommene, wie die Hübnerſchen, ſind unzähligemal aufgelegt. Aber gerade in dieſer Geſchichte, muß nicht ſowohl die Kunſt, als der pädagogiſche Geiſt oft mit dem Stoff kämpfen. Dieß ward vordem ſo wenig bemerkt, daß man ſelbſt die anſtößigſten Scenen — den entfliehenden Joſeph, Bathſeba im Bade, die keuſche Suſanna, den trunkenen Loth mit ſeinen Töchtern, — in bibliſchen Hiſtorien zum Gebrauch der lieben Jugend erblickte, auch eben ſo gut das Sichtbare als das Unſichtbare, ſelbſt das Göttliche (und oft in welchen Geſtalten!) dargeſtellt ſah. Gewiß haben dieſe — ehemals neben dem Orbis pictus faſt einzigen — bibliſchen Bilderbücher, auch den Zweck einer frühern Verſtandesentwicklung und Anregung moraliſcher Gefühle, und oft wohl eben ſo gut befördert, als unſre modernen — zwar geſchmackvolleren, aber nicht immer inhaltreicheren — Bilderbücher. Alles kam dabey auf die Erklärer an, und viele Menſchen würden das Vergnügen oder die ſanfte Rührung nicht miſſen

wollen,

wollen, die bey ihnen durch ſo manche Bibelbilder angeregt wurde. Aber ſie haben auch mancherley geſchadet, und wohl mit unter höchſt verkehrte Ideen in junge Seelen gebracht. Deſto dankbarer hat man den bedeutenden Schritt zum Beſſern zu erkennen, welchen Hr. Loſſius durch ſeine itzt erſcheinende Moraliſche Bilderbibel gethan hat, (bis itzt 3 Lieferungen; 3 Rthlr. 12 Gr. ger. Ausg. 2 Rthlr. 12 Gr. Gotha 1805) da ſich in der ganzen Ausführung Geſchmack und pädagogiſche Einſicht mit der Kunſt vereinigt.

Die allgemeine Weltgeſchichte, oder die Geſchichte einzelner Völker, Zeitperioden und merkwürdiger Zeitbegebenheiten, hat ebenfalls einen reichen Stoff geliefert. Viele hiſtoriſche Bilderbücher für die Jugend, ſind mit Kupfern begleitet, und man kann ſicher ſeyn, daß alle Begebenheiten, ſelbſt bey einer höchſt mittelmäßigen Ausführung, dadurch faſt unverlierbar für das Gedächtniß werden. Und dieß iſt gerade hier der Hauptzweck, der allerdings um ſo vollkommener erreicht wird, je mehr auch der Kunſtſinn dabey Befriedigung findet. Das hiſtoriſche Bilderbuch für die Jugend, die Vaterlandsgeſchichte enthaltend (auch unter dem Titel: Geſchichte der Teutſchen für die Jugend.) Leipzig 1797—1805. 1—8 B. (jeder Th. 2 Rthlr. 12 Gr.) gehört ſchon itzt zu dem Beſſeren der Art. — Wenn künftig einmal eine Suite von Kupfern, wie ſie Rode zu Schröckhs Weltgeſchichte für die Jugend lieferte, (ſ. 1 Th. S. 453) Beckers geiſtvolle Weltgeſchichte begleitete, ſo würde dieß ein treffliches Geſchenk für die Jugendwelt ſeyn. (ſ. 2 Th. S. 442. Von der neuen Ausgabe erſchienen ſchon 2 Theile). — Eine Gallerie der merkwürdigſten Menſchen, ſo weit es möglich wäre, nach Portraiten — nach einem feſten Plan geordnet — wäre auch eine wahre Bereicherung dieſes Fachs. — Nützlich würde es ſchon ſeyn, heranwachſende Jünglinge zu veranlaſſen, ſich nach und nach ſolche

Sammlungen anzulegen, überhaupt ſich ſelbſt kleine planmäßige Kupferwerke zu bilden. Bey der unglaublichen Menge, zum Theil recht guter Kupfer, die ſeit 3—4 Decennien in größeren und kleineren Büchern aller Art erſcheinen, und oft mit der Jahrzahl verſchwinden, wäre dieß leicht und wohlfeil. Denn in vielen großen Sortimentshandlungen müſſen wahre Schätze als Ladenhüter liegen, die auf dieſe Art noch recht nützlich gemacht werden könnten.

ε) Encyklopädiſche Bilderbücher — als elementariſcher Unterricht über den ganzen Inbegriff ſichtbarer Dinge — ſie mögen zur Natur — zur Kunſt — zur Cultur — zum Menſchenleben gehören. — Die erſte Idee dazu gab bekanntlich Amos Comenius († 1671) in ſeinem Orbis ſenſualium pictus (zuerſt Nürnberg 1658), welcher mit höchſt dürftigen Holzſchnitten begleitet war, die eben ſo dürftig in einer ſeltenen Menge von Auflagen und Ueberſetzungen in elf Sprachen wiederholt ſind. Sie ſollten theils eine gemahlte Sinnenwelt vor das Auge der Kinder bringen, theils ein Erleichterungsmittel der Erlernung fremder Sprachen (Janua linguarum reſerata) werden. Wenn man das Buch als erſten Verſuch betrachtet, und in Anſchlag bringt, was damals Kunſt und Buchhandel war, ſo muß man die Ausführung, mit wenigen Ausnahmen, ſehr verſtändig nennen. Nachgeahmt iſt er auch neuerlich — ſelbſt mit Beybehaltung des Titels — in verſchiedenen Formen und mit verſchiedenem Glück; ja er iſt ſogar noch im Jahr 1805 in ſeiner ganz alten Form und mit aller Erbärmlichkeit der alten Kupfer, lateiniſch, polniſch, franzöſiſch und deutſch, zu Breslau wieder aufgelegt worden.

Baſedows Elementarwerk (ſ. I Th. S. 8. 9.) war der veredelte Orbis pictus, ein Rieſenſchritt, wenn

man beydes vergleicht, aber noch lange nicht das realiſirte Ideal, das dem Pädagogen vorſchweben muß. Selbſt Chodowieckis Arbeit daran iſt ſich nicht gleich; die Formen tragen zu ſehr den wechſelnden Charakter der Mode; die Auswahl iſt oft unbegreiflich; die Zerſpaltung der Blätter in Gevierte oft ganz zweckwidrig. Dennoch gehört das Werk unter die beſten, die wir haben, und iſt durch die Bearbeitung von Wolke in der Methode naturelle d'Instruction und Trapps Erklärung der Baſedowſchen Kupfer ein vortreffliches Hülfsmittel für alle Jugendgeſellſchafter. Es kann auch in Schulen, beſonders bey dem franzöſiſchen Elementarunterricht, mit großem Nutzen gebraucht werden. — Der Schauplatz der Natur und der Künſte in vier Sprachen, wovon ſeit 1774 zu Wien 10 Jahrgänge in gr. 4. erſchienen ſind, gehört auch zu den Werken dieſer Art, welche zu früh vergeſſen ſind. Ein Theil der Kupfer (denn ſie ſind ſehr ungleich) verdiente einen noch beſſeren, wenigſtens in der Manier inſtructiveren Text. In dem Neuen Bilderbuch für Kinder, in deutſcher, franzöſiſcher, engliſcher und italiäniſcher Sprache, bis itzt 11 Hefte (10 Rthlr. 16 Gr.) iſt zwar viel Brauchbares; aber man bemerkt in den Bildern und dem Text die Eilfertigkeit. In der neuen Bildergallerie für Söhne und Töchter aus dem Reich der Natur, Kunſt und Sitten (ſ. 1 Th. S. 91), die bereits zu 13 Bänden und mehr als 2000 Kupfern angewachſen iſt, findet ſich eine große Ungleichheit der Darſtellungen, und es herrſcht durch das Ganze eine ſolche Willkühr der Wahl, daß man einen beſtimmten Plan nicht leicht entdecken wird. Indes gehört ſie doch unter die beſſern Bilderwerke, und iſt wenigſtens in den Händen der Jugend nützlicher, als manche Abſchnitte in der Gallerie der Welt. Berlin 1804. — Das Bertuchſche Bilderbuch für Kinder (ſ. oben 1 Th. § 47. 2.) von den

itzt 88 Hefte erſchienen ſind, behauptet einen der ehrenvollſten Plätze unter ähnlichen Unternehmungen. Es gewinnt, was ſelten bey ſo lang fortgehenden Werken der Fall iſt, an Werth; beſonders in Hinſicht der Kupfer, welche blattweiſe die Kritik in Gutsmuths päd. Biblioth. 1801. 2 B. 3 St. verdienten. Sie werden itzt ſorgfältiger gewählt und ausgeführt. Der Funkſche Commentar iſt mehr auf den Lehrer als auf die Kinder berechnet.

10.

Das mannichfaltige Spielgeräth der Kinder, ſieht man gewöhnlich bloß für ein Unterhaltungsmittel an, und es hat in der That, wie alle wiſſen, die ſich nicht bloß in Büchern mit Kindern beſchäftigen, ſchon als ſolches einen gewiſſen Werth, und als Gegenwirkung der verderblichen langenweile ſelbſt einen moraliſchen Nutzen. Indes kann es auch als Bildungsmittel betrachtet und immer mehr dazu veredelt, aber auch einer pädagogiſchen Kritik unterworfen werden. Denn theils giebt es einige Arten, die ganz entſchieden, theils phyſiſch theils moraliſch ſchädlich ſind; theils üb: eine die körperlichen und die Geiſteskräfte wenigſtens mehr als die andre; theils laſſen ſich bey einer vernünftigen Auswahl auch durch dieß Hülfsmittel wichtige Zwecke erreichen, ohne daß das Vergnügen der Kinder dabey verieren dürfte.

1) Kinder durch Beſchäftigung bey gutem Muth und in froher Stimmung zu erhalten, gehört zu den wichtigſten Beſtrebungen der Erziehung. (S. 1 Th. § 86. 87.) Manche Pädagogiker der alten und neuen Zeit, ſähen nun

zwar gern, daß jene von Kindesbeinen an ſich eben ſo ernſthaft und nützlich beſchäftigten, wie ſie ſelbſt, und freuen ſich hoch über die ruhigen, ſtillſitzenden, recht frühzeitig leſenden und ſtudirenden Knaben und Mädchen; laſſen ſich auch wohl Bläſſe und Kränklichkeit an ihnen gefallen, weil es oft die Farbe der Gelehrten ſey, und auf hohe Beſtimmung hindeute. Sie möchten ſie daher auch um die kindiſchen Unterhaltungsmittel bringen, die andre ihrer Geſpielen haben; den Knaben um ſeine Steckenpferde, Peitſchen und Trommeln, wobey er doch nur verwildre, das Mädchen um ihre Puppen, wobey doch nur ihre Phantaſie verderbe, die man überhaupt bey den Menſchen, nach einigen pädagogiſchen Theorien, nicht früh genug veredlen kann. — Wer aber die Kindernaturen kennt, und die Kinder liebt, wer dabey weiß, welche herrliche Kräfte und Keime man durch dieſe Treibhauserziehung zerſtört, die bey dem frohen Genuß der Jahre, wo ſich erſt alles entwickeln und ſtärken ſoll zur künftigen Brauchbarkeit, ſo fröhlich gedeihen, wird an ſolchen Verkehrtheiten keinen Theil nehmen. Deswegen wird es ihm aber nicht gleichgültig ſeyn, wie die Unterhaltungsmittel, folglich auch die erſten Spielzeuge der Kinder beſchaffen ſind.

2) Es giebt mancherley Arten von ſchädlichem Spielgeräth.

a) Auf die Gefahr für die Geſundheit, die nicht nur aus vielen der gewöhnlichen Eßwaaren, ſondern auch aus den bemahlten Sachen, die man ſchon ganz kleinen Kindern, die noch alles in den Mund nehmen, entſteht, haben die Aerzte wiederholt aufmerkſam gemacht. Andre ſind ihrer Natur nach geeignet, die geſunden Glieder Verletzungen auszuſetzen, das Wachsthum zu hindern u. ſ. w., wenn man gleich hier nicht zu ängſtlich ſeyn, und jedes Stecken- und Schaukelpferd verbannen ſollte, weil es möglich iſt, den Fuß zu zerbrechen und herunter zu fallen. Solche Bewahrungen und Behütungen machen unbeholfen in Gefahren, die doch

einmal nicht alle zu vermeiden ſind. (Mehr hierüber iſt ſchon bey der Gymnaſtik erinnert worden.)

b) Für die Sittlichkeit ſind am gefährlichſten, die zu Tauſenden, beſonders durch die Jahrmärkte, herbeyſtrömenden Spielzeuge, die obſcöne Gegenſtände dem Auge der Kinder darſtellen, und hier keiner weitern Beſchreibung bedürfen. Sie wirken allerdings am ſchädlichſten auf die niedere Volks- und Bürgerklaſſe. Denn ihre Geſchmackloſigkeit entfernt ſie ſchon aus den wohlhabendern Familien. Auch mag bey einer noch nicht aufgeregten Phantaſie der moraliſche Schade nicht ſo groß ſeyn, als man ſich ihn denkt. Aber Aufmerkſamkeit verdient die Sache auf jeden Fall, und es iſt viel Wahres in dem, was ein Ungenannter (in Gutsmuths päd. Bibl. vom Jahr 1803 2. Bd. S. 665.) über unzüchtige Spielwaaren für Kinder, erinnert hat.

3) Locke hat ſchon ſehr richtig bemerkt, „es werde oft darin gefehlt, daß man Kinder mit Spielſachen überhäufe, und dadurch eine Unmäßigkeit und Unerſättlichkeit in ihnen begründe, die ſie hernach auch in andern Fällen beweiſen.„ Man möchte noch hinzuſetzen, daß man eben dadurch ihr Vergnügen vermindert. Denn wenn ſich, wie man am Weihnachtsabend ſo oft zu bemerken Gelegenheit hat, die Aufmerkſamkeit zu ſehr zerſtreut, ſo zertheilt ſich auch das Vergnügen, und alles, was einzeln das Kind ſehr glücklich gemacht haben würde, macht ihm neben ſo vielem andern nicht die Hälfte mehr. Sie wollen freylich zuletzt nur Viel ſehen, und werden ungenügſam. Aber ſie werden, bey ſo leichter Befriedigung ihrer Wünſche, auch alles früher überdrüßig.

Iſts gleich zu viel geſagt, wenn Locke meint, man müſſe Kindern gar keine Spielſachen kaufen, ſondern ſie alles ſelbſt verfertigen laſſen, ſo liegt doch etwas ſehr Wahres zum Grunde. Ein Ding entſtehen zu ſehen, hat einen großen Reiz für ſie, und die lebhafteſten können oft Tage lang nicht ermüden, ſich einen Ball zu

ſtricken, der beym erſten Wurf verlohren iſt; etwas aufzubauen, das in wenig Minuten zuſammenfällt, ohne daß ſie darüber untröſtlich wären. Es geht ihnen wie manchen Bauluſtigen, die, ſo lange ihr Bau nicht vollendet iſt, früh und ſpät dabey ſtehen, und nach der Vollendung kaum wieder dazu kommen. Was ſie nun gar ſelbſt ins Werk ſetzen können, macht ihnen noch mehr Freude als das Zuſehen, weil es ihre Thätigkeit beſchäftigt. Aber eben darauf ſollte man bedacht ſeyn. Daher ſind Baukaſten, Papparbeiten, Naturalienſammlungen, Beſchäftigung mit Blumen- und Gartenbau, ungemein viel nützlicher, als viele der gemeinen zerbrechlichen Spielſachen; daher ſpielen die Mädchen ſo gern mit den Puppen, und können ſich dabey wirklich zu allen ihren künftigen weiblichen Beſtimmungen vorüben. Daher iſt überhaupt jedes Spielgeräth, an dem ſich etwas lernen läßt, das als Modell eine richtige Idee von allerley Natur- und Kunſtwerken und den Naturkräften giebt, das ungleich beſſere, als eine ganze Menge des Krams, der am 24. Dec. an viele tauſend Kinder mit großem Aufwande übergeben wird, und oft im neuen Jahr ſchon vergeſſen oder zertrümmert iſt.

In der That verdiente das, was doch alljährlich und oft mit ſehr großem Aufwand an dieſem Tage für die Freude der Kinder geſchieht, mit etwas mehr Beſonnenheit veranſtaltet zu werden. Nicht daß man — wie auch einige Theoretiker wollten — „die Tändeley der Weihnachtsgeſchenke“ aus der Kinderwelt verbannen ſollte. Warum doch das goldene Zeitalter der Kindheit, an welches dieſe Freuden in mehrerer Hinſicht recht bedeutſam erinnern, mit Gewalt den Kindern entreißen? Es iſt für ſo viele die einzige recht glückliche Zeit ihres Lebens. — Aber der bloßen Willkühr ſollte doch der Ankauf des Beſſeren oder Schlechteren, des Nützlichen oder Unnützen, des Bildenden oder Mißbildenden, nicht überlaſſen bleiben. Man hat ſo lange Zeit vorher zu wählen, und man könnte bey einer verſtändigen Wahl jenen Freuden ſo viel Dauer

verſchaffen. — Privaterzieher ſollten billig den Eltern hier mit ihren Vorſchlägen zu Hülfe kommen, da ſie die Bedürfniſſe und Neigungen der Kinder kennen müſſen.

4) Daß mit den Kinderjahren zugleich die Neigung zu kindiſchen Spielereyen verſchwinden muß, und daß es ein Zeichen des Zurückbleibens im Verſtande iſt, wenn junge Leute über dieſe Jahre hinaus noch mit einer Art von Leidenſchaft an dieſen Kindereyen hängen, iſt zwar gegründet. In einer planmäßigen Erziehung ſollten daher eigentlich nützliche Unterhaltungsſachen, woran die beſſeren Waarenlager itzt keinen Mangel haben, den Uebergang dazu machen. (M. ſ., was über ſolche Beſchäftigungsmittel oben I. Th. §47. Anm. I. 187. Anm. I. ff. bemerkt iſt.) Indeß muß man nicht zu beſorgt ſeyn, wenn auch etwas heranwachſende Zöglinge noch an manchem kleinen Spielwerk ihr Vergnügen finden können. Können ſich doch wohl ältere Perſonen zuweilen dazu herablaſſen, und eine Art von Erholung darin finden. Warum nicht Jüngere? — Eine allzufrühe Entfernung vom Kindlichen iſt entweder die Folge eines kränklichen Zuſtandes, bey welchem häufig Geiſt und Körper zugleich vor der Zeit altert; oder eine Frühreife, die durch Uebertreibung bewirkt iſt, und die Jugend um jenes goldne Zeitalter bringt, das ihm doch keine Vielwiſſerey erſetzen kann. Mancher hochgelehrte Knabe blickt freylich vornehm auf ſolche Kindereyen herab, und ſpielt den jungen Gelehrten. Aber nach zehn Jahren iſt aus dem ſpäter Gereiften doch wohl ein tüchtigerer Menſch geworden.

# VII.

## Ueber die
## Uebung der Gedächtnißkraft,
## mit Rückſicht
## auf die neueſten Bearbeitungen der Mnemonik.

(Zuſatz zu 1 Th. § 52. 53.)

1.

Man fängt immer mehr an einzuſehen, welch ein ſchlechter Dienſt der Jugend durch die Vernachläſſigung der Gedächtnißübungen in den Schulen und in dem Privatunterricht geleiſtet iſt. Es war eine Folge, theils der Scheu vor Anſtrengung, und der Einführung einer Methode, bey der alles Spiel werden, und der Luſt des Lehrlings überlaſſen bleiben ſollte; theils der gegründeten Ueberzeugung, welche Mißbräuche allerdings mit den Ueberladungen des Gedächtniſſes bey der Verſäumniß der Verſtandescultur getrieben, und wie viele Kinder dadurch mehr abgeſtumpft als gebildet würden. Freylich ſtellte man ſich auch hiebey vieles ſchlimmer vor als es war. Man betrachtete jeden Lehrer, der auf ſichres Memoriren hielt, als einen Quäler der Jugend; glaubte, die harten Mittel, welche in manchen Schulen an der Ordnung des Tages wären, würden überall angewendet, und überſah ganz, wie dankbar ſich ſo viele gerade der Lehrer erinnerten, die ihnen frühzeitig einen Schatz von Gedächtnißkenntniſſen zu-

geführt hatten. Dieß alles gab dem vormaligen vielleicht übertriebnen Beſtreben vieler Lehrer, mit ihren Schülern durch die Menge deſſen, was ſie ins Gedächtniß gefaßt hatten, zu glänzen, eine andre Richtung, und die ſogenannten Verſtandesübungen fingen nun an, bey weitem den größeren Theil der Zeit einzunehmen, der vordem einer niederen Seelenkraft angehört hatte. Des ſichern und poſitiven Wiſſens ward dadurch offenbar weniger. Ob aber dagegen die wirkliche Bildung des Verſtandes und Urtheils, worauf man es anlegte, bedeutend gewonnen habe, iſt noch ſehr die Frage.

2.

Mehrere der neueſten Methoden lenken indes auch in dieſer Hinſicht wieder ein, und kehren beynah zu dem Alten zurück. Kündigen ſie ſich gleich nicht als Gedächtnißübungen an, ſo ſcheint doch das Gedächtniß keine unbedeutende Rolle dabey zu ſpielen [1]). Zu gleicher Zeit erneuert ſich das Andenken an eine faſt verſchollene Kunſt, dem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen, die den Alten nicht unbekannt war, in den mittlern Zeiten hie und da wieder erneuert, und ihrem Werth nach von jeher ſehr verſchieden beurtheilt iſt [2]). Der größte Gewinn würde eine tiefere und ſichre Kenntniß der Natur dieſer wichtigen Seelenkraft ſeyn, deren ſonderbare Erſcheinungen noch nicht genug beachtet, noch viel weniger aber erklärt ſind. Denn ſo oft man auch von einem guten und einen ſchlechten,

einem Wort und einem Sachgedächtniß redet, ſo werden dadurch doch nur die allergewöhnlichſten Erſcheinungen ausgedruckt; aber es wird weder auf ſo viele beſondere Modificationen Rückſicht genommen, noch über die letzten Gründe derſelben etwas entſchieden [3]). Das Phyſiologiſche kann bloß auf mancherley Erfahrungen beruhen, welche den Zuſammenhang gewiſſer Beſchaffenheiten, Veränderungen und Verletzungen des Gehirns, oder auch andrer körperlichen Zuſtände, mit der Gedächtnißkraft und dem Erinnerungsvermögen, außer Zweifel ſetzen [4]). Aber die Natur dieſer Verbindung daraus zu erklären, iſt eben ſo wenig möglich, als überall bisher die Verbindung des Körperlichen mit dem Geiſtigen erklärt iſt. Auch dürfte eine ſolche Erklärung ſchwerlich von bedeutendem Einfluß auf das Praktiſche ſeyn, da auch das, was von der Spontaneität abhängt, die einmal feſtſtehenden Naturgeſetze und Einrichtungen nicht abändern kann [5]).

1) Das Nähere hierüber wird weiter unten bey der Prüfung einiger neueren Methoden des Elementarunterrichts vorkommen.

2) Hiervon das Weitere §. 4.

3) Die gewöhnliche Unterſcheidung des Gedächtniſſes in ein gutes und ſchlechtes, treues und untreues, ſagt beſonders darum ſo wenig, weil ſie ſelten eine abſolute Vollkommenheit oder Unvollkommenheit ausdrucken. Denn es kommt noch immer darauf an, in Abſicht auf welche Gegenſtände es treu oder untreu ſey. Es kann der Eine für gewiſſe Gegenſtände ein vortreffliches Gedächtniß haben, für andre nicht. Es fehlt ihm alſo nicht das Sach-

gedächtniß überhaupt, ſondern nur für gewiſſe Sachen. So kann mancher Militair die zuſammengeſetzteſten Parole-Befehle, Dispoſitionen u. ſ. w. aufs pünktlichſte behalten und ausrichten, ohne ſie aufzuſchreiben, der nicht die kleinſte Geſchichte wieder erzählen kann. Ein andrer iſt ein lebendiges Wörterbuch, aber der ſchlechteſte Hiſtoriker, ſofern es auf Namen und Zahlen ankommt. Noch andre können die ganze Reihenfolge von Tönen nach zweymaligem Hören einer Symphonie wiederholen, und haben übrigens eine äußerſt ſchwache Memorie. Daſſelbe iſt der Fall mit dem Feſthalten der Gegenſtände. Gerade die, welche am ſchnellſten behalten, vergeſſen auch oft am erſten wieder *).

Daß dieß alles auf eigenthümlichen Anlagen beruhe, ſieht man unter andern daraus, daß die Uebung das Gedächtniß zwar für gewiſſe Gegenſtände, aber nicht allgemein verbeſſern kann. Wäre es, wie man ſichs gewöhnlich denkt, nur eine Kraft, ſo müßte ſich allerdings die frühe Uebung derſelben, zur Fertigkeit für jeden Gebrauch erhöhen. Die Erfahrung lehrt aber das Gegentheil. Ich kenne viele junge Leute, die lange Reden und Gedichte in wenigen Stunden zu memoriren im Stande ſind, und es zu dieſer Fertigkeit allerdings durch viel Uebung gebracht haben. Aber ſie quälen ſich, eine kurze Reihe von Zahlen, Namen, Vocabeln oder grammatiſchen Regeln zu lernen. In ſofern hatte Gall ganz recht, wenn er das Gedächtniß zu denjenigen Eigenſchaften und Vermögen rechnete, die allen Fähigkeiten, folglich auch ihren Organen gemeinſchaftlich zukämen, und im Grunde gleichſam verſchiedne Potenzen derſelben wären.

Es hängen alſo die Eigenthümlichkeiten der Gedächtnißkraft, offenbar mit der ganzen geiſtigen Organiſation zuſam-

*) Mehrere Beyſpiele dieſer auffallenden Verſchiedenheit liefert in Gräfe N. katech. Magazin, 4 B. die Unterſuchung über das Gedächtniß, §. 6—8.

men, und man kann von eminenten Vollkommenheiten des Gedächtniſſes für gewiſſe Gegenſtände, oft ziemlich ſichre Schlüſſe auf die übrigen intellectuellen Vermögen machen. Selbſt das leichtere oder ſchwerere Lernen und Behalten, deutet wenigſtens oft auf das größere oder geringere Intereſſe an dem Stoff. Und auch dieß iſt für die Anlagen und Fähigkeiten bedeutſam.

4) In der Anthropologie, Phyſiologie und empiriſchen Pſychologie, findet man die verſchiednen Hypotheſen, wodurch man das Aufbehalten gewiſſer Vorſtellungen begreiflich zu machen, und daraus die Erfahrungen zu erklären geſucht hat, welche die Dauer und Vergänglichkeit der Gedächtnißvorſtellungen betreffen. Das unleugbare Verhältniß des Gehirns zum Gedächtniß führte ziemlich natürlich auf Eindrücke, welche die Vorſtellung, die durch eine Anſchauung oder durch weiteres Nachdenken in uns erzeugt iſt, in dem Seelenorgan zurückließen. Da man aber über dieß Seelenorgan ſelbſt in der vollkommenſten Ungewißheit ſchwebte, ſo konnte auch die Art jener Eindrücke, die man ſich oft höchſt materiell als Bilder, Gepräge ꝛc. gedacht hat, andre aber in eine Bewegfertigkeit des Organs geſetzt haben, weiter nicht deutlich machen. Nach Plattner heißt die Redensart, „es bleiben Gedächtnißeindrücke im Gehirn,“ nur ſo viel: Es bleibt in dem Seelenorgan zu den Bewegungen, welche den ſogenannten innern Eindruck ausmachen, eine Fertigkeit, und in dieſer die Möglichkeit, die Bewegung zu wiederholen; wie in den Fingern des Clavierſpielers die Fertigkeit gewiſſer Melodieen bleibt; nicht aber Bilder der Melodieen oder andre ruhende Spuren. S. Plattners philoſ. Aphorismen, 1. Th. § 241. 242. ff. nebſt den Anmerkungen zu dieſen §§, worin mehrere Meinungen andrer Anthropologen über dieſen Gegenſtand aufgeführt ſind.

5) Daß die verſchiednen Hypotheſen, über den Antheil materieller Organe an dem Auffaſſen, Aufbewahren

und Reproduciren der Vorſtellungen, keinen bedeutenden Einfluß auf die praktiſchen Uebungen dieſer Kräfte haben können, ſieht man unter andern daraus, daß man ſich, bey aller Verſchiedenheit derſelben, doch in den Rathſchlägen und Geſetzen, welche man darüber gab, begegnete. Dieſe ſind aus der Erfahrung abſtrahirt, haben aber eben daher zum Theil den Fehler, daß man zu ſchnell aus einzelnen Erfahrungen allgemeine Vorſchriften gebildet hat, ſtatt ſie mehr als Verſuche hinzuſtellen, wobey ein jeder prüfen möge, wiefern ſie auch für ihn brauchbar ſeyn dürften.

3.

Bey der ſo großen Wichtigkeit eines geübten und treuen Gedächtniſſes für jeden Menſchen auf der einen, und der eben ſo großen Verſchiedenheit der natürlichen Anlagen dazu auf der andern Seite, kann in der Erziehung kaum ein zu hoher Werth auf die Bildungsmittel deſſelben geſetzt werden [1]). Die Aufforderungen an die Schulen, ihre Zöglinge vielſeitig zu bilden, und die zum Theil nützliche, zum Theil ſchädliche Erweiterung des Kreiſes der Schulwiſſenſchaften, macht die Aufmerkſamkeit darauf in unſern Zeiten doppelt nothwendig [2]). Der natürlichſte und ſicherſte Weg, bleibt noch immer frühe und planmäßige Uebung. Die erſtere wird weniger verſäumt als die letztere. Der Zufall und die wechſelnde Laune der Lehrer hat auch hier zu viel Einfluß. Die Gedächtnißübungen werden zu ſelten als ein eigentliches ernſtes Geſchäft betrieben. Man iſt bey dem Unterricht oft mit ſich ſelbſt noch gar nicht einmal aufs Reine, wie viel dem Ge-

dächtniß aufgegeben werden, und wie weit bloß der Verſtand beſchäftigt werden ſolle [3]). Aber gerade darin liegt der Grund, warum bey der unendlichen Menge von Jdeen, welche nach den Schuljahren den Kopf durchkreuzen, von vielem, was auf Schulen gelehrt und erlernt ward, auch nicht die geringſte Spur zurückgeblieben iſt [4]).

1) Von der Geringſchätzung einer ausgezeichneten Gedächtnißkraft wird man ja wohl bald zurückgekommen ſeyn. Selbſt die bloßen Gedächtnißmenſchen, ſind nicht geradehin als unnütz in der Geſellſchaft zu betrachten, ſo bald ſie nur auf ihrer rechten Stelle ſtehen. — „Es iſt ſchon Verdienſt genug, ſagt Kant, die rohe Materie reichlich herbeygeſchafft zu haben, wenn gleich andre Köpfe nachher hinzukommen müſſen, ſie mit Urtheilskraft zu verarbeiten.„ — Man tröſtet ſich noch immer zu früh bey jungen Leuten, die wenig behalten können, mit ihrem guten Kopf oder der Reife ihres Urtheils. Gewiß iſt dieß auch das Wichtigere. Aber viele gute Köpfe leiſten eben darum ſo wenig, weil ſie ſo wenig gelernt haben, und indem ſie alles aus ſich ſelbſt ſchöpfen und conſtruiren zu können meinen, verfallen ſie in einen unglücklichen Dünkel, indem ſie ihr leeres Gedächtniß nicht daran erinnern kann, wie alt ſo vieles iſt, was ihnen neu ſcheint, und wie anders längſt ausgemacht und entſchieden iſt, woran ſie noch zweifeln. Und auch das Urtheil wird ja um ſo vollkommner, je vielſeitiger es iſt. Dieß kann es aber durch den größern Umfang von Vorſtellungen werden, die man in ſich aufgenommen hat, und nun um zu vergleichen, zu unterſcheiden, zu combiniren, durch ſein Erinnerungsvermögen hervorrufen kann. Beſchränktheit und Einſeitigkeit geht größtentheils aus dem wenigen Wiſſen hervor. Wenn man das ſogenannte Memorienwerk nicht zu gering ſchätzte, ſo würde der Kreis

des Wiſſens vieler Menſchen nicht ſo eng ſeyn. Tantum ſcimus quantum memoria tenemus.

Der Zögling mag übrigens in der Folge mehr dem ſpeculativen und gelehrten, oder dem praktiſchen Leben beſtimmt ſeyn — der Werth eines geübten Gedächtniſſes, das leicht faßt, ſich leicht beſinnt, und treu bewahrt bleibt derſelbe. Man hört Perſonen in allen Ständen über ihr ſchwaches Gedächtniß, (ſelten über ihren ſchwachen Verſtand) klagen, vermuthlich weil ſie meinen, jener Mangel ſey unverſchuldet. Jede dieſer Klagen ſollte für den Erzieher eine Erinnerung ſeyn, wenigſtens von ſeiner Seite keinen Theil an der Schuld zu nehmen.

2) Ich glaube den Grund, warum man ſehr oft findet, daß alte Leute von gewiſſen Kenntniſſen, die ſie auf Schulen getrieben haben, ungleich mehr wiſſen, als manche, die eben erſt von Schulen kommen, theils in der alten Art des Lernens, theils in dem erweiterten Kreiſe deſſen, was in Schulen getrieben wird, zu finden. — Jene war ſtrenger, allerdings oft unvernünftig ſtreng. Denn im eigentlichſten Verſtande ward manche Kenntniß dem Schüler eingebläut, und ſitzt darum ſo feſt; oft war ſie aber nur genau. Der Lehrer ruhte nicht, bis er überzeugt war, das Gelernte ſey unverlierbares Eigenthum des Schülers geworden. Sie war auch mehr poſitiv lehrend als raiſonnirend, wodurch die Aufmerkſamkeit nach vielen Seiten hingewendet wird. — Beſonders aber war der Kreis des Wiſſens enger. In den Volksſchulen fand man nur zwey Bücher, die Fibel und die Bibel. Darum wurden die Kinder, und weiter hin auch die Erwachſnen, ſo bibelfeſt, und wußten die bibliſche Geſchichte an den Fingern. Denn es war die einzige, die man trieb. In den höheren Schulen waren Sprachen, — und meiſt nur eine Sprache, die lateiniſche, erſt in den oberſten Claſſen noch eine oder die andre mehr — die Hauptſache, und dieſe wurden grammatiſch gelehrt. Daher waren die Schüler hier in der Grammatik

zu

zu Hauſe, wie dort in der Bibel, und hatten jede Form im Kopf, jede Regel am Griff. Die Geſchichte war nicht viel mehr als Regentenfolge und Chronologie, und weil von der alten Geſchichte ſo viel auswendig zu lernen war, kam man ſelten bis zur neuen.

Der einſeitige Lobpreiſer alles deſſen, was zum Alten im Schulweſen gehört (se puero), bringt freylich bloß den Gewinn gewiſſer nützlicher Gedächtnißkenntniſſe, welchen er jener Methode zu danken hat, in Anſchlag, und bedenkt nicht, daß er nachher durch vielen eignen Fleiß und ein zweckmäßiges Nachſtudiren die Lücken ausgefüllt hat, welche ſchon die Schule hätte ausfüllen ſollen, wo er aber in ſo vieler andern Hinſicht höchſt unzweckmäßig unterrichtet wurde. Er vergißt, daß dieſer Verluſt für viele, die keine Gelegenheit fanden, das Verſäumte nachzuholen, unerſetzlich bleibt, und daß man mit dem bloßen Memorienwerk, worauf es oft allein abgeſehen war, ſich zwar zuweilen den Schein eines gründlichen Wiſſens geben, aber im Grunde doch nur ſehr wenig ausrichten kann.

Es giebt aber eine Methode, welche die Seelenkräfte harmoniſch bildet. Und dieß iſt die wahre!

3) Es werde daher Erweckung, Stärkung, Richtung der Gedächtnißkraft, in einer nach Grundſätzen betriebenen Erziehung und Unterweiſung, als ein eigentliches mit Ernſt und planmäßig zu führendes Geſchäft betrachtet. Man muß zu dem Ende mit ſich einig werden über den Stoff und über die Methode.

a) Der Stoff der Gedächtnißübungen ſey

α) in den früheren Jahren alles, was für die Verſtandes- und Herzenscultur des erſten Alters überhaupt paſſend iſt; theils einzelne Gegenſtände als Anſchauungen, theils in Verbindung geſetzte Vorſtellungen von dem, was iſt, was geſchieht oder geſchehen iſt. Am häufigſten übt man das Gedächtniß der Kinder an kleinen Liedern, Erzählungen, die ſie auch ſelbſt gern

von ihren Geſpielen lernen, zumal wenn ſie ins Ohr fallen. Aber man ſoll auch das Memoriren des Einzelnen nicht verſäumen. Es iſt die beſte Vorübung für das Wort-, das Namen- und Zahlengedächtniß im künftigen Schulunterricht.

β) In den reiferen Jahren, wo ſchon in beſtimmten Fächern unterrichtet wird, bringt es die Natur der Gegenſtände mit ſich, daß einiges dem Gedächtniß als unentbehrliches Material anvertraut, andres mehr von dem Verſtande bearbeitet werden muß. Nun bleiben uns zwar unzählige Dinge im Gedächtniß, ohne daß wir uns die geringſte Mühe gegeben haben, ſie darin zu bewahren. Man kann alſo vieles behalten, ohne es im gewöhnlichen Sinn auswendig zu lernen. Aber dadurch entſteht gleichwohl kein ſichres, und da die Eindrücke ſchwächer ſind, kein dauerhaftes Wiſſen. Grammatiſche Formen, (wenigſtens die Regeln, nach welchen ſie gebildet werden,) ein Vorrath von Wörtern einer Sprache, die Reihenfolge merkwürdiger Namen von Menſchen, Thieren, Städten, Flüſſen, Zahlen in der Geſchichte, poſitive Geſetze in manchen Wiſſenſchaften, — dieß alles ſollte billig eigentlich auswendig gelernt werden, wie man vordem das Einmal Eins und den Katechismus lernte. Selbſt bey ſolchen Gegenſtänden, die mehr Sache des Nachdenkens ſind, (moraliſche, religiöſe u. ſ. w.) wäre es wenigſtens für eine gewiſſe Claſſe (die Claſſe der Ungeübteren) weit beſſer, ſie faßten manches feſt ins Gedächtniß, als Grundmaximen, als Axiome, als leitende Ideen, (wie etwa eine algebraiſche Formel) um ſich dadurch im Denken zu orientiren, als daß man es dem bloßen Zufall überläßt, wie viel davon behalten wird. Das ſchwächere Denkvermögen hat ſonſt nichts, woran es ſich gleichſam halten und aufrichten kann.

Außerdem kann es auch, ſo wohl den wiſſenſchaftlichen, als dem praktiſchen Menſchen, ſehr viel werth ſeyn, ganze

Gedankenreihen lückenlos in ſich aufzunehmen, und willkührlich nennen zu können. Nicht zu gedenken, daß es ſo wohl für die Mutterſprache als fremde Sprachen ein Bildungsmittel iſt, auch im geſelligen Leben viel Werth hat, das Vortreffliche zu rechter Zeit mittheilen zu können, ohne erſt nach Büchern zu ſchicken, ſo iſt es auch für Geiſtesbildung von Wichtigkeit. Es verſetzt uns in den Ideengang ausgezeichneter Köpfe, in ihre Empfindungsart, giebt dem Geiſt eine innere Unterhaltung, und gewährt uns einen Selbſtgenuß, der wohl der Mühe werth iſt, durch die er erkauft wird. Daher verdienen theils ausgeſuchte Stellen aus claſſiſchen Schriften in verſchiednen Sprachen, theils genau aufgefaßte Gedankenfolgen einer Rede, einer Abhandlung eines Gedichts, recht eigentlich zu dem Stoff gerechnet zu werden, an welchem man die Gedächtnißkraft üben ſollte.

b) Die Methode der Gedächtnißübungen.

α) Um Vorſtellungen feſt zu halten, welche man durch die Sinne, beſonders durch das Auge bekommt, iſt genaues und ſcharfes Bemerken, und aufmerkſames Betrachten von allen Seiten, das nächſte Mittel. Alsdann laſſe man nun die Kinder die ſie umgebenden Dinge, oder was ſie an einem beſtimmten Ort, wohin man ſie geführt, oder in einer Geſellſchaft vieler Menſchen geſehen haben, nach einer beſtimmten Ordnung mehrmals aufſagen, hernach aber auch mit verſchloſſenen Augen oder in einem andern Zimmer wiederholen. Sie kommen dadurch von ſelbſt auf gewiſſe Kunſtmittel, z. B. ſich durch die Lokalordnung, worin ſie Dinge geſehen, zu helfen, und durch das eine an das andre erinnert zu werden.

Ein Beyſpiel. Man ſtellt kleine Knaben oder Mädchen vor einen Bücherſchrank. Er habe drey Fächer. Man macht ſie nun aufmerkſam auf die einzelnen Bücher, eine Reihe nach der andern. „In der erſten Reihe ſiehſt du 1 Buch mit goldnem Rücken, 3 Bücher in Leder mit

goldnen Stempeln, 4 Bücher in Leder mit goldnen Linien, 8 Bücher in Leder mit rothem Titel, ohne Stempel, ohne Linien, 6 Bücher in brauner Pappe mit rothem Titel, 1 Buch in blauer Pappe. — Eben ſo mit der 2ten und 3ten Reihe, doch wie ſich verſteht, nicht auf einmal, ſondern nur, wie die Gedächtnißkraft zunimmt, die Gegenſtände vermehrend.„ Dieß Vorſagen wiederholt man einigemal, dann läßt man das Kind allein alles genau anſehen und merken; dann weggehen, und in der Stille ſich das Geſehene aufſagen, gerade in der Ordnung, wie die Gegenſtände geſtellt ſind.

β) Namen, Zahlen, zuſammenhängende Sätze, werden durch öfteres Vorſagen erlernt. Dieß weiß jedermann. Auch iſt bekannt, daß je mehr etwas ins Ohr fällt, deſto tiefer drückt es ſich ein. Daher waren die ſogenannten verſus memoriales in den ältern Grammatikern (Maſcula ſunt piſcis cet. oder Sunt aries, taurus, gemini,) eine ſehr gute Idee, die man nicht als pedantiſchen Plunder hätte wegwerfen ſollen. — Auch liegt hier wieder ein Grund, warum in den Volksſchulen vordem mehr auswendig gelernt ward, weil man die Kinder zuſammenſprechen ließ, und daraus ein gewiſſer Takt und Melodie entſtand. Das einzelne Auf- und Nachſagen kann ſo ſchnell nicht haften. Das Fehlerhafte in jenem ſchulmäßigen Zuſammenſprechen iſt übrigens nicht nothwendig. Wenn richtig nach Sinn und Ausſprache vorgeſprochen, und der Strom der Rede von dem Lehrer immer in den Ufern gehalten wird, ſo kann zwar eine etwas taktmäßige, methodiſche Sprache in das Aufſagen kommen; aber nicht der ſingende, ziehende Ton, oder die widrige Monotonie — lauter bekannte Fehler des vormaligen Schultons. Man ſollte daher, wo mehr Kinder zuſammen ſind, in den Fällen, wo es Gedächtnißſachen betrifft, wieder zu der alten Methode zurückkehren.

γ) In den reiferen Jahren muß ſich jeder ſelbſt die Vortheile heraus finden, von denen ſchon oben (1 Th. § 53. vergl. mit § 50.) mehreres angeführt iſt. Des Lehrers Sache iſts aber, darauf zu halten, daß die Kraft in ſteter Uebung bleibe, und täglich eine Aufgabe bekomme. Wie wahr iſt, was Quintilian ſagt: „Si quis unam maximamque a me artem memoriae quaerat, exercitatio eſt et labor. Multa ediſcere, multa cogitare, et, ſi fieri poteſt, quotidie, potentiſſimum eſt. Nihil aeque vel augetur cura, vel negligentia intercidit. Quare et pueri ſtatim, ut praecepi, quam plurima ediſcant, et quaecumque aetas operam iuvandae ſtudio memoriae dabit, devoret initio taedium illud, et ſcripta et lecta ſaepius revolvendi, et quaſi eundem cibum remandendi. Inſtit. Or. L. XI. c. II.

Auch er empfiehlt in eben dieſem vortrefflichen Capitel die Gradation: primum pauca et quae taedium non aſſerant;

tum quotidie adiiciantur ſinguli verſus, ſo daß man den Zuwachs kaum merkt, und unvermerkt ad infinitum usque perveniat;

prius poetica,

tum oratorum,

noviſſime etiam ſolutiora numeris et magis ab uſu dicendi remota, qualia ſunt Iurisconſultorum.

Er ſetzt die feine Bemerkung hinzu, „das, was man als Uebungsmittel treibt (quae exercent), müſſe ſchwerer ſeyn als das, wozu es üben ſoll (in quod exercent), wie der Athlet den Arm zum Kampf an Bleygewichten ſtärkt, um für den Kampf ſtarke Arme zu bekommen.

Eben ſo empfiehlt er die größte Genauigkeit im Memoriren; nulla velim ſyllaba effugiat; idque praecipue a pueris obtinendum, atque in hanc

conſuetudinem memoria exercitatione redigenda, ne nobis diſcamus ignoſcere.

Die übrigen Vorſchläge beziehen ſich beſonders auf das Memoriren längerer Stücke, ganzer Reden u. ſ. w. und werden ſich jedem in der Anwendung bewähren.

Noch verdienen hier einige Bemerkungen von Kant, über das Methodiſche bey dem Memoriren, eine Stelle. „Es kann, ſagt er, mechaniſch, ingeniös und judiciös ſeyn.

Das mechaniſche beruht bloß auf öfterer buchſtäblichen Wiederholung.

Das ingeniöſe iſt eine Methode, durch Aſſociation von Nebenvorſtellungen, die an ſich gar keine Verwandſchaft mit einander haben, etwas in Erinnerung zu bringen. Viele Vorſchläge der künſtlichen Mnemonik ſind dieſer Art.

Das judiciöſe gleicht einer Tafel der Eintheilung eines Syſtems, wo man ſich des Vergeſſenen durch Aufzählung der behaltenen Glieder der Eintheilung erinnert.„ Anthropol. S. 94.

4) Daß von dem, was in Schulen gelernt wird, ſehr vieles bloß zum künftigen Vergeſſen erlernt iſt, davon liegt der Grund nicht bloß in dem Zuviel der Materie und dem Mangel der Auswahl, ſondern beſonders in der unterlaſſenen Wiederholung. Es iſt allerdings nicht nöthig, daß alles behalten werde, was einmal erlernt wird; denn der Zweck kann mit der Kraftübung vollkommen erreicht ſeyn. Aber gewiſſe poſitive Kenntniſſe, z. B. grammatiſche, hiſtoriſche, geographiſche, naturgeſchichtliche werden doch wohl eigentlich gelernt, um behalten zu werden, weil ſie zu der Maſſe von Kenntniſſen eines wohl unterrichteten Menſchen weſentlich gehören. Sie verſchwinden gleichwohl ohne Spur, wenn man nicht während des Schullebens von Zeit zu Zeit eine regelmäßige Wiederholung anſtellt, geſetzt auch, die Schüler wären

längſt über die Claſſen hinaus, in denen ſie ex profeſſo getrieben werden. Auch im Privatunterricht ſollte man monatlich ein Paar feſtſtehende Wiederholungstage anſetzen, an denen man zuweilen bis in die erſten Elemente zurückginge. Solche Erneuerungen alter Eindrücke machen ſie immer tiefer, und bewahren vor der Unſicherheit des Wiſſens. (Vergl. 1 Th. §. 144. und 148. Anm. 2. b. c. 152. Anm.)

4.

Die künſtlichen Gedächtnißübungen der Alten (memoria artificialis), welche neuerlich wieder zur Sprache gekommen ſind, beruhen ſämmtlich auf den Geſetzen der Ideenvergeſellſchaftung. Die wiſſenſchaftliche Darſtellung dieſer Theorie, oder der Regeln, nach welchen das Erinnerungsvermögen die willkührliche und geordnete Zurückrufung ehemaliger Eindrücke bewirkt, iſt die Mnemonik. Sie entſtand in den Schulen der Rhetoren, und was aus dem Alterthum von ihren Grundſätzen auf uns gekommen iſt, trägt auch das Gepräge ihres Urſprungs. Schon in ſo fern iſt in der Erziehungs- und Unterrichtswiſſenſchaft weniger Gebrauch von ihr zu machen, als in der Folge für Perſonen von reiferen Alter, die in der Nothwendigkeit ſind, viele und mancherley Gegenſtände im Gedächtniß zu behalten. Was darin auch für Kinder und Jünglinge von kleinen Kunſtgriffen und Hülfsmitteln brauchbar iſt, entgeht nicht leicht einem geübten Lehrer, und dem Lernenden ſelbſt nicht. Aber von einer förmlichen Betreibung der Kunſt, würde ſogar mehr Nachtheil für die Gedächtnißkraft in jenem Alter zu erwar-

ten ſeyn, wo ſie ſich aus ſich ſelbſt heraus bilden, durch Uebung ſtärken, und nicht zu früh Hülfe und Unterſtützung bey ihrer Verwandtin, der Einbildungskraft ſuchen ſollte.

1) Nach der neueſten Bearbeitung der Mnemonik von H. v. Aretin läßt ſie ſich in Beziehung auf Wort und Sachgedächtniß auf drey Grundregeln zurückbringen, welche auch die Alten ſchon im Auge hatten.

a) Verwandle das einzelne Wort, den einzelnen Gegenſtand, in ein Bild. (Symbolik oder Glyphographie).

b) Verbinde dieſes Bild mit einem raum- oder zeitgemäßen Gegenſtande, der dir eben vorſchwebt, oder der dir vorſchweben wird, wenn dir die Zurückrufung eines Bildes nothwendig wird. (Topologie).

c) Verbinde jedes der zu merkenden Worte, oder jede der zu merkenden Sachen, mit einem einzelnen Theil des neuen oder zeitgemäßen Gegenſtandes. Oder mit andern Worten: „um die Aufeinanderfolge mehrerer Dinge zu behalten, mußt du Gegenſtände ſuchen, deren Succeſſion dir hinlänglich bekannt iſt, und dann mit jedem derſelben einen der Gegenſtände verknüpfen, die in einer gewiſſen Ordnung behalten werden ſollen.“

Beyſpiele zu dieſen Regeln findet man in den in der folgenden Anmerkung anzuführenden Schriften von Käſtner und Klüber. Es läßt ſich erwarten, daß die Aretinſchen andrer Art ſeyn werden, als was die älteren Mnemoniker, z. B. in Schenkels Manier ſchon vorgeſchlagen haben. Denn unter dieſen ſind viele ſo abentheuerlich und geſchmacklos, daß man ſeinen Augen kaum trauen darf. Aber auch manche neuere ſind um nichts beſſer. Nur ein Paar Beyſpiele. Um den Satz zu behalten; Paris iſt eine Freyſtadt der Muſen, ſoll ſich die Phantaſie Paris ſelbſt oder nach einem Bilde vorſtellen, vor dem

ein armer Sünder hin und her läuft. — Um den Satz nicht zu vergeſſen, Tugend iſt ohne Glauben an Unſterblichkeit ſehr ſchwach, ſoll man ſich die perſonificirte Tugend denken, einen Palmzweig in der Hand oder den Tod an der Seite. — Für den Satz: Quid miraris, quid ſtupes omnes huius mundi divitias? Pompa eſt! Oſtenduntur. Non poſſidentur perpetuo — eine Menge Geldſäcke. Viele ähnliche, ſ. m. bey Käſtner.

Ein vorzügliches Hülfsmittel fanden ſchon die Alten in der Locirung der Phantaſiebilder, an welche man das, was behalten werden ſollte, knüpfte, und die man ſich an gewiſſe Stellen hindachte. (Memoria localis). Man rieth, entweder ſchon vorhandne Räume, z. B. die Theile eines Hauſes, eines Schiffs, einer Gegend zu wählen, und in jede Stelle etwas, ſo man im Gedächtniß behalten wollte, aber durch ein Bild ausgedruckt, hineinzudenken. Oder man empfahl, ſich einen beliebigen Ort, z. B. die 4 Wände eines Zimmers in eine beſtimmte Anzahl von Quadraten zu theilen, und dann eben ſo verfahrend, in jedes eine Gedächtnißſache oder Wort zu ſetzen, wodurch ſich dann mit der Vorſtellung des Raums und der Ordnung der Räume, zugleich die in denſelben locirten Sache, der Seele, ſo oft man es wollte, darſtellen würde. So behält z. B. ein Lehrling die Abſtammung der temporum des griechiſchen verbi ſichrer durch den Stammbaum, den man in einigen Sprachlehren findet, indem ſelbſt die Vergegenwärtigung der Lage der Blätter ſinnlich daran erinnert.

2) Es kann ſeyn, daß, wer ſich in jene Regeln hineinſtudirt, und ein eigentliches Geſchäft daraus macht, mit ſeinem Gedächtniß Aufſehn zu erregen, durch die Verbindung gewiſſer Bilder mit den Ideen, und durch die Hinſtellung der Vorſtellungen in gewiſſe räumliche Abtheilungen (z. B. die in der Phantaſie in Quadrate eingetheilte Wand des Zimmers) allerley Vortheile gewinnt. Aber zuverläſſig ſind

die, welche in der Geſchichte alter und neuer Zeit wegen ihres unglaublich ſtarken Gedächtniſſes berühmt geworden ſind, (unter welchen der Corſe bey Muretus Var. Lect. III. 1. einer der merkwürdigſten iſt), gewiß nicht auf dieſem Wege zu jener ſeltenen Fertigkeit gelangt. Wer aber auf eine Kunſt oder Wiſſenſchaft Reiſen macht, muß freylich auch durch das Außerordentliche Aufſehn erregen.

In der That erſcheint der Aufwand von Mitteln für den Zweck viel zu groß, wenn, um etwas viel leichteres (wie die (S. 200) angeführten kurzen Sätze) zu behalten, das Gedächtniß mit noch mehr Nebenvorſtellungen beläſtigt werden muß, und man kann ſchwerlich Kant unrecht geben, wenn er es ungereimt nennt, daß bey dieſer Kunſt oft eine regelloſe Einbildungskraft das zuſammenpaart, was gar nicht unter einen und demſelben Begriff zuſammengehört, oder durch eine natürliche Ideenaſſociation verbunden iſt; und wenn er einen Widerſpruch der Abſicht mit ſich ſelbſt darin findet, die Schwierigkeit der Wiedererinnerung, durch die Vermehrung deſſen, was im Kopf behalten werden muß, vermindern zu wollen *).

---

*) Man ſehe das Beyſpiel bey Käſtner S. 118. Welcher Aufwand von Kunſtmitteln, um 40 Wörter zu behalten, die geübte Knaben in einer Viertelſtunde lernen! — Und S. 54. der Käſtnerſchen Ueberſetzung der Stellen aus den Alten — welche unnatürliche Combinationen, um die Reihenfolge der Begebenheiten der Kirchengeſchichte im Gedächtniß zu bewahren. Nur eine Probe.

Aus dem 4ten Jahrhundert nach Schröckhs Lehrbuch.

| Hiſtoriſche Data. | Hülfsmittel zum Behalten durch Phantaſiebilder. |
|---|---|
| 1) Conſtantinus Magnus. Erſcheinung am Himmel, im Jahr 311. | 1) Ein gewiſſer Conſtantin, oder ein Gemählde von Coſtniz und eine Abbildung der Zahl 11. |
| 2) Getauft 337. Schenkung an Sylveſter. | 2) Eine Abbildung von 37 und ein großer Wald. |

Ich glaube vor der Anwendung ſolcher Künſteleyen, wenigſtens/im Jugendunterricht, auf alle Weiſe warnen zu müſſen. Sie würden dem Knaben und Jüngling ſelbſt beynah lächerlich erſcheinen. Durch häufiges Lernen übt ſich ſein Behaltungsvermögen; durch häufiges Wiederholen wird es treu; durch kleine Winke und Hülfen, nach den Geſetzen der Vergeſellſchaftung, bekommt das Erinnerungsvermögen eine Fertigkeit, die vielleicht alle Kunſtmittel entbehrlich macht.

Dem aber, der in der Jugend von allen dieſen Seiten verſäumt iſt, und die Schwäche der Gedächtnißkraft ſchmerzlich fühlt, der verſuche dieſe Krücken, ob er ſich vielleicht daran feſt halten kann.

3) Hier mögen noch einige literariſche Notizen über dieſen Gegenſtand folgen, die vielleicht manchen von der Literatur entfernten Leſern nicht unwillkommen ſeyn werden.

Die erſten Beſchreibungen und Empfehlungen einer künſtlichen Mnemonik, finden ſich ſämmtlich in den Schriften alter Rhetoren. Als Erfinder nennt man, jedoch mehr aus Mißverſtand, den Dichter Simonides; richtiger aber unter den Griechen den Sophiſten Hippias von Elis, von deſſen Ideen Theodektes, ein Zeitverwandter des Ariſtoteles, für die Redekunſt überhaupt Gebrauch machte. Römiſche Schriftſteller reden ausführlich darüber.

---

| | |
|---|---|
| 3) Julian † 363. | 3) Ein Mädchen mit Namen Juliana und eine Abbildung der Zahl. |
| 4) Antonius, Hilarion und Pachomius. | 4) Ein gewiſſer Anton iſt ſehr fröhlich, daß ihm Jemand ein Geſchenk mit den Werken des Baco von Verulamio gemacht hat. |
| 5) Euſebius Pamphili, Biſchoff zu Cäſarea. | 5) Ein Menſch, den ich für ſehr fromm halte, lieſt im Julius Cäſar. |
| 11) Athanaſius † 371. | 11) Ein Skelett. |
| 12) L. adverſus Arianos. | 12) Das himmliſche Zeichen des Widders. |

Hauptſtellen ſind bey Cicero de Oratore L. II, 86—88.— L. III, 16—24. — Auct. LL. ad Herennium.

Quintiliani Inſtitut. L. XI, c. 3. Letzterer ſetzt jedoch keinen ſehr hohen Werth auf das Künſtliche in der Sache, und geht mit den Worten „nos ſimpliciora tradamus,“ zu der natürlichen Methode über. Erläuterungen dieſer Stellen findet man in C. A. L. Käſtners Ueberſetzung und Erklärung der berühmten drey Stellen bey den Alten von der Gedächtnißkunſt. Leipzig 1805. (8 Gr.). Eben dieſer Verfaſſer hat in ſeiner Mnemonik oder die Gedächtnißkunſt der Alten, (Leipzig 1805. 2te Aufl. 1 Rthlr.) den Gegenſtand ſyſtematiſch bearbeitet. In ſpäteren Zeiten haben mehrere, z. B. Raimund Lullus, (im 14ten Jahrh.) wieder daran erinnert; beſonders aber hat im 16ten Jahrh. in Holland Lamprecht Schenkel und ſein Schüler M. Sommer in und außer Deutſchland ſehr viel Aufſehn auf ſeinen Reiſen, wo er die Gedächtnißkunſt lehrte, gemacht, wie ja immer, was ſich ſo laut und zuverſichtlich ankündigt, eine Zeitlang Glück zu machen pflegt. Die ſelten gewordnen Aufſätze dieſer Männer liefert überſetzt: J. L. Klüber in dem Compendium der Mnemonik oder Erinnerungswiſſenſchaft aus dem Anfang des 12ten Jahrh. von L. Schenkel und M. Sommer. Erlangen 1804. (8 Gr.) womit deſſelben Kontingent zur Geſchichte der Gedächtnißübungen (Nürnberg 1806. 4 Gr.) zu vergleichen iſt. — Beſondre Aufmerkſamkeit erregte aber des gelehrten Vicepräſident von Aretin zu München Denkſchrift über den wahren Begriff und den Nutzen der Mnemonik (1804), worin er die Erfindung einer neuen Methode ankündigte, und ſie durch den Druck bekannt zu machen verſprach. Einige Bogen ſind bereits als Anfang unter dem Titel v. Aretin: kurzgefaßte Theorie der Mnemonik. Nürnberg 1805. (4 Gr.) erſchienen, welcher nach und nach die Geſchichte der M. und zuletzt die Praxis und die Kritik folgen ſoll.

Das Weſentlichſte findet man ſehr wohl zuſammengeſtellt in der ſchon oben (S. 188.) genannten Unterſuchung über das Gedächtniß von Gräffe.

# VIII.
## Ueber die Bildung des Schönheitsſinns und äſthetiſcher Sitten.

(Zuſatz zu 1. Th. §. 77—80. 211—15.)

Die Grundlinien zu dem, was man ſowohl im weiteren als engern Sinn äſthetiſche Erziehung und Bildung des Geſchmacks durch Unterricht nennen kann, ſind in den obigen Stellen entworfen. Ich glaube nicht, daß ein weſentlicher Punkt übergangen iſt. Auch würde kein Verhältniß der Theile einer Schrift, die nur Grundſätze für alle Zwecke der Erziehung und des Unterrichts, zur weitern Prüfung der Sachkundigen aufſtellen ſollte, ſtatt gefunden haben, wenn ſie zu einer Abhandlung über das Schöne und Erhabne, oder einer Aufzählung aller der Geiſteswerke, welche zur Beförderung des Geſchmacks vorzüglich geeignet ſind, hätte anwachſen ſollen. Einige Nachträge mögen aber hier eine Stelle finden, um das kurz angedeutete zu erläutern, und praktiſche Erzieher auf einige Punkte noch aufmerkſamer zu machen.

1.

Die nothwendige Beſchränkung einer ſehr großen Claſſe von Menſchen, auf die Beſtimmung, der Geſellſchaft bloß durch körperliche Kräfte und Anſtrengungen nützlich zu werden, bringt es ſchon mit ſich, daß die Bildung des Schönheitsſinns und Geſchmacks, und die Erziehung zu äſthetiſchen Sitten nicht zu den allge-

meinen Tendenzen der Pädagogik gerechnet werden kann. Wir theilen zwar die Menſchen nicht, wie die Alten, in Sklaven und Freye. Jede erleuchtete und humane Regierung arbeitet vielmehr dahin, daß das, was auch in unſern Verfaſſungen noch die Spuren einer despotiſchen Herabwürdigung natürlich gleich und frey gebohrner Menſchen an ſich trägt, immer mehr verſchwinde. Dennoch ſieht jeder, der nicht von einem philanthropiſchen Schwindel ergriffen iſt, ein, mit welcher Ueberlegung und Vorſicht man an der Cultur derer arbeiten müſſe, denen man doch einmal mit ihrer Ausbildung nicht zugleich eine Lage verſchaffen oder verbürgen kann, welche mit einer höheren Cultur in dem gehörigen Verhältniß ſtünde. Je mehr er in der Wirklichkeit und unter den untern Volksclaſſen ſelbſt lebt, den Gang und Drang des Menſchenlebens kennt, und es weiß, wie ſelbſt den höchſten Producten der geiſtigen Cultur, ein unendlicher Aufwand bloß phyſiſcher Kräfte vorangehen muß, deſto mehr überzeugt er ſich, daß die moraliſche Cultur für Millionen Menſchen die einzige wünſchenswürdige iſt, und ſelbſt dieſe mehr, in ſo fern ſie von einem richtigen moraliſchen Gefühl, als von einer höheren Aufklärung des Verſtandes ausgeht. Mit dieſer Art moraliſcher Cultur, hängt in den ſinnlichen Erſcheinungen nichts ſo nahe zuſammen, als der Sinn für Reinlichkeit, und wer die rohen faſt thieriſchen Menſchen nur erſt bis zu dieſem Sinn ge-

bracht hät, der hat ihn in der That ſchon auf die erſte für ihn geeignete Stufe der äſthetiſchen Cultur gehoben *).

Reinlichkeit, verbunden mit der höchſten Einfachheit, iſt gerade das, was an Menſchen, welchen das Loos fiel, auf einer niedern Stufe zu ſtehen, auch dem gebildetſten Geſchmack am meiſten gefallen muß. Was darüber hinausgeht, gleicht geborgten Purpurſtreifen, die nicht dahin gehören, oder einem eiteln Putz, hinter welchem ſich die Armſeligkeit kleinlich verſtecken will.

Man ſollte daher auch in allen Anſtalten zur Bildung dieſer Claſſe, den Charakter ihrer Beſtimmung vorwalten laſſen. Es iſt nicht wohlgethan, aus Armenſchulen oder gar Zuchthäuſern Prachtgebäude zu machen, und die Werke der ſchönen Kunſt ſollte man vielmehr von ihnen entfernen, als ſie an ſo unrechtem Ort aufſtellen. Das Streben nach dem Luxus kann man wohl dadurch wecken; aber den Geſchmack wird man nimmer dadurch bilden, da alles übrige ſo wenig die Hand bietet. Was ſoll auch der Pflüger, der Taglöhner, der Hirte, der kleine

*) In Grönland unterſcheiden ſich die, welche durch die Miſſionarien Unterricht in der Religion bekommen haben, auch dadurch, daß ſie aus dem ſchrecklichen Schmutz ihrer gewohnten Lebensweiſe, in einen Zuſtand der Reinlichkeit übergehn. — Epiktet zählt die Reinlichkeit zu den Unterſcheidungszeichen der Humanität. (Arriani Diſſ. IV, 11.) Zwar ſind viele Thiere reinlicher, als viele Menſchen. Aber gewiß fehlt doch dem Menſchen eben ſo viel an ausgebildeter Humanität, als ihm an Sinn für dieſe Tugend fehlt.

Handwerker, mit dieſem Geſchmack? Solche Cultur könnte ihm nur ſeinen Zuſtand unerträglicher machen.

Man hat ſelbſt Urſach zu zweifeln, daß den unmittelbaren Lehrern dieſer Volksclaſſe die höhere Geſchmackscultur, worauf es doch ſogar manche Schulmeiſterſeminarien anlegen ſollen, zuträglich ſey. (S. 2. Th. § 159. Anm.) Sie entfernt ſie zu ſehr von denen, unter welchen und mit welchen ſie einſt zu leben haben, und verſucht ſie entweder, die ihnen anvertraute Jugend über ihre Sphäre hinaus zu führen, oder ſie zu verbilden und gerade von den wichtigſten Seiten zu vernachläſſigen.

2.

Ganz etwas anders iſts in der Erziehung derer, welche, ſey es nun durch den Zufall ihrer Geburt, oder durch Wahl und glückliche Umſtände, beſtimmt wurden, zu den gebildeten Claſſen zu gehören. Daß neben der moraliſchen Ausbildung eine vorzügliche Sorgfalt auf ihre intellectuelle gewendet werden müſſe, bezweifeln höchſtens noch die, welche in Geburt und Reichthum den Erſatz jedes andern Mangels finden. Man giebt auch wohl zu, daß eine gewiſſe Geſchmacksbildung und Verfeinerung dem nicht fehlen dürfe, der von ſich rühmen wolle, daß er wohl erzogen ſey. Aber meiſtentheils wird darunter nichts, als eine oberflächliche Kenntniß der neueſten ſchönen Literatur, Beleſenheit in Modejournalen oder Bekanntſchaft mit der Mode, modiſches Wohlgefallen an allerley

Kunſt-

Kunſtwerken, und eine gewiſſe Eleganz in Anzug, Sitten und Umgebungen gerechnet. Um dieß Alles, und dadurch zugleich den Ruf eines gebildeten Geſchmacks zu erlangen, iſt aber in der That nichts nöthig, als ein Leben unter Menſchen, die einige Kenntniſſe davon beſitzen, ein Nachahmen ihrer Urtheile und Gewohnheiten, und eine Theilnahme an Vergnügungen und Beſchäftigungen, welche man zum guten Ton zu rechnen pflegt.

Wenn die äſthetiſche Bildung, welche auf den Sinn für das Schöne berechnet iſt, ſich kein höheres Ziel zu ſetzen hätte, ſo dürfte der Erzieher äußerſt wenig thun. Nur da, wo in einer Familie oder auf einer Schule noch ganz und gar kein Sinn für dieß Alles wäre, würde er einige Anſtalten treffen müſſen. In den gewöhnlichen Fällen darf er aber nur die Geſellſchaft ſorgen laſſen. Seine Zöglinge werden zeitig genug, auch ohne Modejournale und elegante Zeitungen, mit dem, was gerade in dem Reich des Geſchmacks an der Ordnung des Tages iſt, bekannt werden, und mancher von ihnen wird auf dieſer Bahn Fortſchritte machen, die mit ſeinen übrigen in gar keinem Verhältniß ſtehen. Aber wer möchte dieß unter dem echten Sinn für das Schöne, oder unter dem Geſchmack verſtehen, welcher ſich der ganzen Art zu empfinden und zu handeln mittheilen und bis in das Alter erhalten ſoll, wo man auf die ſogenannte Schöngeiſterey und die Modethorheiten eben ſo verachtend zurück zu blicken pflegt, als auf die Spielwerke ſeiner Kindheit und Jugend?

Es giebt aber, — ſo wie einen höherern Sinn für das Schöne in der Natur, in der Kunſt, in dem Leben — ſo auch eine höhere äſthetiſche Bildung, der ihre echten Schüler nie wieder untreu werden können, wenn ſie ſie auf die rechte Art empfangen haben. Wem ſie fehlt, der kann ein ſehr gelehrter, ſehr vielwiſſender, ſehr geſchickter, ſehr brauchbarer Mann, kann auch höchſt moraliſch und eben daher höchſt achtungswürdig werden; der Staat kann ihn einſt ehren und lohnen, weil er gerade das beſitzt, was zu dem Amt, in das er eingeengt werden ſoll, das Einzige Nothwendige iſt — Geſchäftsgeiſt, Gedächtniß, Ordnung, Strenge, tabellariſchen Verſtand, poſitives Wiſſen. Man wird ihn vielleicht, um ſeiner Beſchränktheit willen andern vorziehen, hoffend, daß er ſich weniger zerſtreuen werde. Nur die Erziehung muß nicht ſagen, daß ſie ihn vollendet habe; denn es fehlt ihm etwas ſehr Bedeutendes; bedeutend für die Art ſeines äußeren Lebens und Wirkens; bedeutend für ſein inneres Leben und Genießen.

3.

„Aber,“ kann man einwenden, „wird nicht das, was doch ſo genau mit den unteren Seelenvermögen, der Einbildungskraft und der Sinnlichkeit ſelbſt zuſammenhängt, den höheren nachtheilig werden? Wird nicht zuvörderſt die Cultur des Verſtandes und der Vernunft darunter leiden, wenn es ſchon die frühere Erziehung darauf anlegen ſoll, den Geſchmack an dem,

was den Sinnen gefällt und die Phantaſie angenehm beſchäftigt, zu nähren? Sehen wir es nicht in der Erfahrung, daß junge Leute, die einen frühen Hang zu dergleichen haben, in weit wichtigeren Dingen zurückbleiben, und daß ihnen gemeiniglich die Gründlichkeit fehlt, die allem Wiſſen den Werth giebt? Sehen wir es nicht auch in reiferen Jahren, daß die Neigung für Belletriſterey, die ſich als Geſchmacksbildung ankündigt, für die ernſteren Geſchäfte des Lebens unbrauchbar macht, und zugleich Luſt und Liebe dazu ertödtet, weil die ſtrenge Arbeit und das Ausdauern bey Gegenſtänden ohne Reiz, mit den leichteren Spielen der Phantaſie in einem ſo ſtarken Contraſt ſteht? Es war daher wohl ganz vernünftig, wenn man in vorigen Zeiten alle Leſereyen dieſer Art von der Jugend entfernte, und ſie namentlich auf gelehrten Schulen als verbotne Waare betrachtete. Nachdem man von dieſer Strenge nachgelaſſen hat, ſcheint das gründliche Wiſſen nicht gewonnen zu haben." — Der Einwurf wäre bedeutend, wenn er gegründet wäre. Aber man verwechſelt bey dieſem Einwurf das Fehlerhafte in der Geſchmacksbildung mit dem Rechten, und trennt von einander, was gar nicht nothwendig getrennt werden darf.

Die Erwerbung, Erweiterung und ſtete Berichtigung unſrer Erkenntniſſe, worauf es die intellectuelle Erziehung und jeder Unterricht anlegen ſoll, hat allerdings nur ſo weit etwas mit der Einbildungskraft und den Sinnen zu thun, als dieſe als Dienerinnen den Stoff herbeyführen, an welchem ſich der Verſtand üben ſoll. Wo es daher auf die

Erreichung dieſes Zwecks hauptſächlich ankommt, da darf auch die Sache nie der Form aufgeopfert, oder der ſinnliche Reiz ſo verſtärkt werden, daß die Thätigkeit des Verſtandes dabey leide, und in angenehme Empfindungen aufgelöſt werde. In ſofern war es in der That nicht überlegt, wenn viele unſrer Jugendſchriftſteller in Unterrichtsſchriften alles durch die angenehme Einkleidung erreichen wollten, und die Rückkehr zu der Strenge der Methoden iſt ein wahrer Gewinn *). Auch das Beſtreben, in welches angehende Lehrer von mittelmäßigen Kenntniſſen, aber einer gewiſſen Fülle des Ausdrucks, ſo leicht verfallen, bey jedem Unterricht durch einen ſchönen Vortrag Eindruck zu machen, würde mit Recht getadelt werden.

Aber es iſt gar wohl gedenkbar, daß die äſthetiſche Bildung mit der wiſſenſchaftlichen Gründlichkeit gleichen Schritt halte. Indem der Verſtand auf das Wahre und das Wiſſenswürdige gerichtet wird, kann man bey andern Gelegenhei-

*) Dieſer Meinung war auch der ſeltne Mann, der einſt unſer war — Schiller in ſeinem für jeden Jugendlehrer höchſt inſtructiven Aufſatz „über die Grenzen des Schönen im Vortrage philoſophiſcher Wahrheiten. Ich halte es — ſagt er — für ſchädlich, wenn für den Unterricht die Jugendſchriften gewählt werden, worin wiſſenſchaftliche Materien in ſchöne Formen eingekleidet werden. — Der Verſtand wird in ihnen immer nur in ſeiner Zuſammenſtimmung mit der Einbildungskraft geübt, und lernt alſo nie die Form von dem Stoffe ſcheiden, und als ein reines Vermögen handeln. Und doch iſt ſchon die bloße Uebung des Verſtandes ein Hauptmoment bey dem Jugendunterricht, und an dem Denken ſelbſt liegt in den meiſten Fällen mehr, als an den Gedanken. — Der Geiſt muß, wenn ein Geſchäft gut behandelt werden ſoll, ſchon durch die Form der Behandlung in Spannung geſetzt, und mit einer gewiſſen Gewalt, von der Paſſivität zur Thätigkeit fortgeſtoßen werden. Der Lehrer ſoll ſeinem Schüler die ſtrenge Geſetzmäßigkeit der Methode keinesweges verbergen, ſondern ihn vielmehr darauf aufmerkſam, und wo möglich begierig machen. Horen. 1795. 9tes Stück.

ten, die ſich überall darbieten, den Sinn auf das lenken, was durch Harmonie und Schönheit gefällt; indem man einen Dichter des Alterthums zuerſt mit aller möglichen grammatiſchen Gründlichkeit interpretirt, ohne die er gar nicht einmal recht verſtanden werden kann, kann man ja das nun, was verſtanden iſt, auch als Kunſtwerk betrachten, und den Lehrling für das Herrliche ſeines Geiſtes und das Vollendete ſelbſt ſeiner Form empfindlich machen. Der Knabe, der noch die erſten Elemente des Zeichnens lernt, kann doch ſchon mit Kunſtwerken umgeben werden, damit ſich ſein Auge an ihre ſchönen Verhältniſſe gewöhne, ohne daß er dadurch das geringſte an ſeinem Kunſtfleiß leidet. Noch immer wird es zu empfehlen ſeyn, die modiſchen Lesereyen aller Taſchenbücher, Almanache und Journale, Schauſpiele und Romane, ſo fern als möglich von der Jugend zu halten. Denn durch ſie wird der Geſchmack weit mehr verdorben als gebildet, und bekommt nimmermehr die Sicherheit und Zartheit, in der ſein Werth beruht. Aber nicht ſo wohl durch Verbieten und Verpönen, wodurch nur die Luſt gereizt wird, als durch beſtändige Beſchäftigung mit etwas Ernſteren und Nützlicheren, wobey keine Zeit für das Unnütze und Verderbliche übrig bleibt, ſoll man dieß zu erreichen ſuchen.

Bey denen, welche eine claſſiſche Bildung im gelehrten Unterricht erhalten, hat man die trefflichſten Bildungsmittel in den Claſſikern ſelbſt bey der Hand. Sie ſind die Lehrer aller ſpäteren Nationen geweſen, und je mehr der Schüler heranwächſt, deſto öfter muß man ihn darauf führen, wie ſehr ſie es waren, indem man ihre Nachahmung auch in den vorzüglichſten neueren Werken bemerkbar macht. Die Leſung der Alten ſelbſt, führt auf ſo manche verwandte Bildungsmittel; ſie erinnert an die alte Kunſt, an die ſchönen Dichtungen in der Mythologie, und an ſo viele Sitten und Gebräuche, worin ſich der reine Geſchmack des merkwürdigen Volks unter dem Joniſchen Himmel ſo einzig und unübertroffen ausſprach. Es erfordert dieſes Studium ſo viel Zeit und

Ausdauer, wenn etwas geleiſtet werden ſoll, daß man ſelbſt die vorzüglichen Werke der Neueren lieber nicht zu früh empfehlen, ſondern einer Epoche aufſparen ſollte, wo ſich der Genuß, ſelbſt durch die Fähigkeit nun Altes und Neues vergleichen zu können, noch erhöhen wird.

Wo man ſeine Lehrlinge nicht über den claſſiſchen Boden in das Reich des Schönen führen kann, ſollte man doch eben ſo wenig das bloße Leſen von vielen ſchönen Schriften, das bloße Treiben vieler ſchönen Künſte, für das wahre Bildungsmittel des Geſchmacks halten. Es kommt alles darauf an, wie geleſen und wie eine Kunſt getrieben wird. Je weniger z. B junge Frauenzimmer leſen, aber dann immer das Vortrefflichſte, je mehr man ſich mit ihnen in ein wahres Kunſtwerk einſtudirt, und, wiewohl ohne ſpitzfindige Theorien, ſo viel von äſthetiſchen Grundſätzen mittheilt, als ſich auch populär machen läßt*), deſto mehr reift ihr Geſchmack. So werden ſie dahin kommen, das Schöne feiner auszufinden, ſchärfer von dem Schlechteren zu unterſcheiden, das beſſer erkannte auch richtiger zu beurtheilen, in dem Kreiſe ihrer Freunde ſich lehrreicher davon zu unterhalten, und es ſelbſt beſſer zu genießen. Die planloſe Leſerey führt ſie nicht über das flache Urtheil „daß es recht ſchön ſey, ſie ſehr unterhalten habe“ hinaus. Mancher Leſerin hat wohl gar eine Iphigenie, eine Jungfrau von Orleans — viel Spaß gemacht.

Geſchäfts-Männer und Frauen in größeren und kleineren Kreiſen, werden durch eine äſthetiſche Bildung gewiß nicht we-

*) Ein treffliches recht ſehr zu empfehlendes Hülfsmittel hiezu, welches Lehrern, deren eigne Bildung von dieſer Seite vielleicht verſäumt iſt, vieles erſetzen und ihnen zugleich die Methode einer faßlichen Behandlung ſolcher Gegenſtände zeigen kann, iſt J. A. Eberhards Handbuch der Aeſthetik für gebildete Leſer aus allen Ständen. In Briefen, 1—4 Th. Halle 1803—1806. (4 Rthlr.). Desgleichen F. Delbrügks Lyriſche Gedichte mit erklärenden Anmerkungen, nebſt einer Unterſuchung über das Schöne. Berlin 1800. (22 Gr.).

niger ihrem Beruf leben. Denn ſo bald es nur eine wahre Bildung iſt, die ſich ohne ernſthaftes Studium gar nicht denken läßt, ſo werden ſie dadurch mit nichten vom Arbeiten entwöhnt. Man ſieht es ja auch an ſo vielen Beyſpielen des Alterthums und der neueren Zeit, mit welchem raſtloſen Eifer, Männer von der feinſten Geſchmacksbildung, deren eigentliche Erholung der einſame Umgang mit den Muſen war, ihr oft ſo ganz heterogenes Berufsgeſchäft getrieben, und die trockenſten Arbeiten mit einer Pünklichkeit verrichtet haben, die keine Anforderung übrig ließ. Denn ihre Vernunft, die ſie vielſeitig geübt hatten, wozu das unermeßliche Reich äſthetiſcher Gegenſtände gerade eine ſo herrliche Gelegenheit giebt, wußte recht gut die verſchiednen Zwecke des Lebens zu unterſcheiden, und gab ihnen zugleich den richtigen Takt, nichts an den unrechten Ort zu ſtellen. So Gebildete werden nicht dichten, wo unterſucht werden ſoll; nicht vor den Gerichtsſtuhl der Sentimentalität ziehen, was vor das Tribunal der ſtrengen Gerechtigkeit gehört: nicht auf Sonnette ſinnen, wo es auf die Richtigkeit eines Calcüls, nicht beredt ſeyn, wo es auf eine tiefſinnige Unterſuchung der letzten Gründe ankommt, und ſelbſt der Verſuchung der ſchönen Darſtellung mit wahrer Selbſtverleugnung widerſtehen, wo die wiſſenſchaftliche Strenge darunter leiden würde. — Bey dem weiblichen Geſchlecht kann man dieſelben Erfahrungen machen, wenn nur die äſthetiſche Bildung rechter Art war. Die gebildetſte Frau kann eine eben ſo gute Gattin, Mutter und Hausfrau ſeyn, als eine andre, die, um das Letztere nach der gemeinen Art zu ſeyn, ſich ſelbſt verſäumt hat. Nur wird ſich über alles, was ſie thut, und wie ſie es thut, Geſchmack und Anmuth verbreiten.

Endlich hat man auch gar nicht Urſach zu fürchten, daß nicht noch genug Menſchen übrig bleiben würden, denen die Bildung des Sinnes für das Schöne ſchon darum nie gefährlich werden kann, weil ſie deren überall ganz unfähig ſind. Die Erziehung ſoll jede Natur ſo weit zu veredeln ſuchen,

als ſie der Veredlung fähig iſt. Aber ſie muß im Voraus darauf rechnen, oft einen durchaus ſpröden Stoff zu finden.

Nicht jeden Stamm vermagſt du zum Merkur
zu bilden — doch zum Grenzpfahl iſt er immer noch
wohl zu gebrauchen.

4.

Auch für die moraliſche Bildung hat man von der äſthetiſchen Gefahr befürchtet, und in der That ſind hier die Gründe noch ſcheinbarer. Man tadelt mit Recht die Theoretiker, welche das ſittlich Gute mit dem äſthetiſch Schönen verwechſeln, und die Moralität des Stoffs oder der Ausführung zum Merkmal eines Kunſtwerks machen. „Aber wenn nun — ſagt man — kein nothwendiger Zuſammenhang zwiſchen beyden, wenn es ferner höchſt wahrſcheinlich iſt, daß für den ohnehin ſinnlichen Menſchen das, was den Sinnen und der Phantaſie gefällt, einen ungleich ſtärkeren Reiz haben werde, als was ſogar der Sinnlichkeit entgegenkämpfen und die Phantaſie in Zaum halten ſoll, wie kann man denn hoffen, daß bey einer recht abſichtlichen Cultur des äſthetiſchen Sinnes, die Vernunft, welche überall auf das Sittliche dringt, die entſcheidende Stimme behalten werde, wo zwiſchen dem Rechten und Guten und dem ſinnlich Schönen und Reizenden gewählt werden ſoll? Die Erfahrung beweiſt es ja auch, daß mit der Verfeinerung der Cultur überall die Einfachheit in den Sitten und den Grundſätzen verlohren gegangen iſt, und daß dicht neben

den Tempeln des Geſchmacks, wo für alle Muſen und Grazien ein Altar erbaut iſt, nicht nur allen Thorheiten, ſondern auch allen Laſtern geopfert wird. Aeſthetiſche Sitten verlangen nichts weniger als eine moraliſche Denkungsart. Aber deſto öfter ſollen ſie ihren Mangel erſetzen. Will man dieß gefliſſentlich durch die Erziehung befördern?„

5.

Hiebey wird die mögliche Gefahr mit der nothwendigen verwechſelt, und der Einfluß eines geläuterten Geſchmacks auf das Moraliſche gänzlich überſehen. Jene iſt weder ganz zu leugnen, noch zu gering anzuſchlagen, noch viel weniger ſoll das Sittlichgute mit dem Aeſthetiſchſchönen verwechſelt werden. Wenn aber der Einfluß des Geſchmacks, ſich ſchon unverkennbar in der Bildung der äußeren Sitten und der Einſchränkung der rohen Naturtriebe zeigt, warum ſollte ſich der Sinn für das Schöne nicht noch inniger mit dem moraliſchen Sinn verbinden, und, wenn gleich ganz verſchieden von dieſem in ſeiner Natur, doch zu gleichen Zwecken mit ihm wirken? Kann die Erziehung es dahin bringen, daß der Zögling einen regen Sinn für alles bekomme, was durch Harmonie, Größe und Vollkommenheit entzückt, ſo hat ſie ein Subject geliefert, das, wo nicht moraliſch, doch phyſiſch bey weitem vollkommner und für die Darſtellung der Tugend im Wollen und Ausführen

weit zweckmäßiger iſt, als der reinſittliche Menſch, dem jene Empfindlichkeit für das Schöne abgeht. Alles kommt nur darauf an, daß die moraliſche Cultur als die Hauptſache betrachtet, und der äſthetiſchen untergeordnet werde.

1) Durch das, was Schiller, deſſen Stimme man wenigſtens nicht für parteyiſch gegen die Geſchmacksbildung halten wird, theils über die Gefahr, theils über den moraliſchen Nutzen äſthetiſcher Sitten und der Geſchmackscultur an dem oben angeführten Ort (ſ. 1 Th. § 77. Anm.) geſagt hat, iſt die Sache in ein ſo helles Licht geſetzt, und den Anforderungen von beyden Seiten ſo ſehr genügt worden, daß wenig hinzuzuſetzen übrig bleibt. Eine gedrängte Darſtellung des Ideengangs, wird, da jene Aufſätze in mehreren Bänden der Horen zerſtreut und weniger allgemein bekannt geworden ſind, hier weder unzweckmäßig noch unwillkommen ſeyn.

So bald ſich der Menſch dem Schönheitsgefühl ausſchließend anvertraut, und den Geſchmack zum unumſchränkten Geſetzgeber ſeines Willens macht, führt die äſthetiſche Verfeinerung faſt unausbleiblich zur Verderbniß des Herzens. — Zwar entzieht ſich der Menſch von Geſchmack freywillig dem Joch des bloßen thieriſchen Inſtinkts und mäßigt die rohen Ausbrüche der Triebe. Er unterwirft ſeinen Trieb zum Vergnügen der Vernunft, und das Sittengefühl und Schönheitsgefühl treffen auch ſehr oft in demſelben Object zuſammen. — Aber Empfindung und Vernunft haben auch oft ein ganz verſchiedenes Intereſſe. Die Pflicht kann ein Betragen gebieten, das den Geſchmack empört; der Geſchmack kann ſich zu einem Object hingezogen ſehen, das die Vernunft als moraliſche Richterin zu verwerfen gezwungen iſt. Hat man nun zu lange den Geſchmack zum oberſten Richter gemacht, ſo will er der Vernunft nicht mehr untergeordnet, ſondern beygeordnet

ſeyn. — Vorzüglich nimmt er die ſogenannten unvollkommnen Pflichten, die Großmuth z. B. und nicht ſelten gegen die Gerechtigkeitspflichten in Schutz. Sie werfen einen Glanz von Verdienſtlichkeit von ſich, und empfehlen ſich dem Schönheitsſinn weit mehr als die, welche unbedingt mit ſtrenger Nöthigung gebieten. Daher giebt es ſo viele, die ſich eher eine Unwahrheit als eine Indelikateſſe, eher eine Verletzung der Menſchlichkeit als der Ehre verzeiben; die, um die Vollkommenheit ihres Geiſtes zu beſchleunigen, oder ſelbſt nur um äußerlich zu gefallen, und bemerkt zu werden, ihren Körper zu Grunde richten; um mit dem Verſtande zu glänzen, ihren Charakter erniedrigen. Mancher ſchreibt ſeiner Phantaſie den ſeltſamen Vorzug zu, daß er über die Moralität noch hinaus und vernünftiger als die Vernunft ſeyn will. (z. B. die, welche au deſſus des principes ſind, und auf die Moralpedanten mitleidig herabſehn, weil ſich in ihnen keine ſchöne Individualität entwickele, und ſie nur wie Schulknaben nach Regeln und Grundſätzen handelten).

Der Menſch von verfeinertem Geſchmack iſt in dieſem Stück einer ſittlichen Verderbniß fähig, vor welcher der rohe Naturſohn eben durch ſeine Rohheit geſichert iſt. Bey ihm ſetzen ſich ſeine Begierden wenigſtens in kein Anſehn. Auch wenn er fehlt, huldigt er vielleicht in demſelben Augenblick der Vernunft durch eine Mißbilligung. Der verfeinerte Zögling der Kunſt will es nicht Wort haben, daß er fällt, und um ſein Gewiſſen zu beruhigen, betrügt er es lieber. Verkehrter Wille entehrt den Verſtand, und macht ihn zuletzt glauben, was der Neigung gefalle, was ſich dem Sinn in einer ſchönen Form darſtelle, das ſey zugleich das Vernünftigſte. Höchſt gefährlich kann es daher für die Moralität des Charakters ausſchlagen, wenn zwiſchen den ſinnlichen und den ſittlichen Trieben, die doch nur im Ideal nie in der Wirklichkeit vollkommen eins ſeyn können, eine zu innige Gemeinſchaft herrſcht. Die Vernunft muß öfters unmittelbar gebieten, wenn die Moralität erhalten werden ſoll.

**Wenn dieſes ſo bündige und durch Erfahrung beſtätigte Raiſonnement der äſthetiſchen Cultur nicht günſtig iſt, ih-**

ren Mißbrauch vielmehr wie ihre Gefahr evident macht, ſo iſt nun daneben zu ſtellen, was eben dieſer vortreffliche Schriftſteller über den Nutzen derſelben behauptet hat.

„Ein reges und reines Gefühl für Schönheit, hat auf das moraliſche Leben offenbar den glücklichſten Einfluß.

Zwar kann der Geſchmack durch ſeinen Einfluß das Moraliſche nie erzeugen; — denn es darf keinen andern Grund haben, als ſich ſelbſt; — aber wohl kann er es begünſtigen.

Ein innerer Entſchluß, eine innere Handlung, hört nicht auf eine freye ſittliche Handlung zu ſeyn, weil glücklicherweiſe die Verſuchungen fehlen, die ſie hätten rückgängig machen können. Da es uns ſchwerer und leichter werden kann, als freye Menſchen zu handeln, je nachdem wir mehr oder weniger Widerſtand finden, ſo giebt es Grade der Freyheit. Sie wird zwar geringer, aber ſie hört deshalb nicht auf, wenn eine fremde Gewalt den Widerſtand mindert.

Um die Moralität zu befördern, muß man theils die Vernunft ſtärken, theils die Wahl der Verſuchungen zum Unrecht ſchwächen. Dieß letztere geſchieht unter andern durch eine äſthetiſche Cultur. Denn der Geſchmack fordert Mäßigung und Anſtand; es widerſteht ihm, was hart, gewaltſam, niedrig iſt. Schon der civiliſirte Menſch legt ſich einen gewiſſen Zwang in der Aeußerung ſeiner Gefühle auf, und bekommt dadurch eine gewiſſe Herrſchaft über ſich ſelbſt. Noch mehr befreyt der Geſchmack das Gemüth von der Gewalt des Inſtinkts. Erſtlich beſtimmt er den Willen zwar bloß durch das Vergnügen, aber er reinigt das Vergnügen zum Wohlgefallen am Edlen, Harmoniſchen und Vollkommnen. Die Verſuchung zu etwas Schlechtem, Schädlichem, Niedrigem wird ſchon von dem Tribunal des Geſchmacks abgewieſen, noch ehe ſie vor das Forum der Vernunft kommt. Denn der Geſchmack giebt dem Gemüth eine für die Tugend zweckmäßige Stimmung; er ſtimmt die Sinnlichkeit ſelbſt zum Vortheil der Pflicht, wodurch auch eine ſchwächere moraliſche Willenskraft der Tugend gewachſen wird.

Sey auch die Wirkung des Geſchmacks auf ein Handeln, das wenigſtens materiell, wenn auch nicht der Triebfeder

nach, dem Moralgeſetz entſpricht, folglich das Beſte der Welt befördert, bloße Legalität, ſo muß uns doch alles, was auch dieſe nur unterſtützt, höchſt wichtig ſeyn. Eine Geſellſchaft, die bloß durch äſthetiſche Gefühle geleitet, alles Rohe, Widrige, Schmutzige, Gewaltſame unterläßt, iſt doch als legale Geſellſchaft, dem gemeinen Wohl weit zuträglicher als die, worin alle rohen Naturtriebe walten. So wenig die Wirkungen einer auch unvollkommneren Religioſität auf die Sitten, uns gleichgültig ſeyn dürfen, eben ſo wenig die Wirkungen der äſthetiſchen Cultur."

2) Was bey der vorſtehenden Apologie der äſthetiſchen Cultur noch nicht genug beachtet zu ſeyn ſcheint, iſt die Erfahrung, daß eine gewiſſe weiche Stimmung der Seele, eine faſt unvermeidliche Folge derſelben zu ſeyn pflegt, da doch die Tugend, ihrer ganzen Natur nach, Kraft erfordert. Die ſchönen Künſte beſchäftigen vorzüglich die Sinne, und bringen durch ihre wechſelnden aber immer angenehmen Eindrücke, ein gefälliges Spiel der Phantaſie und ihr verwandter Kräfte hervor. Der Anblick ſchöner Formen nährt die Sinnlichkeit im hohen Grade, und da die Tugend durchaus nicht immer in ſchönen Formen erſcheinen kann, ſo mißfällt ſie ſchon darum dem Verfeinerten ſo oft. Er verzeiht leicht das Schlechteſte, ſo bald die ſinnliche Wirkung nicht beleidigt; er findet zuletzt die Sünde liebenswürdig, ſo bald ſie wie eine ſchöne Zauberin erſcheint.

Selbſt wo man moraliſche Zwecke ankündigt, werden ſie oft gerade durch die gewählten Mittel aus dem Auge verlohren. In Schauſpielen, deren Tendenz höchſt moraliſch ſeyn kann, wirkt doch das, was das Auge unmittelbar anſchaut, immer am ſtärkſten, und man verwechſelt den ſchönen Körper der Schauſpielerin nur gar zu leicht mit der ſchönen Seele, deren Rolle ſie ſpielt. — Man will die ſchönen Künſte den höheren Zwecken z. B. der Beförderung der Religioſität und Sittlichkeit dienſtbar machen;

die Muſik, die Mahlerey, die Poeſie, die Beredtſamkeit. Aber die Erfahrung lehrt täglich, daß das Mittel für den Zweck genommen, und den Dienerinnen weit mehr als den erhabnen Weſen, welchen ſie dienen, gehuldigt wird. Das äſthetiſch Gefallende muß ſo oft durch etwas weit Reelleres erkauft, und ein bleibendes Verdienſt dem momentanen angenehmen Eindruck aufgeopfert werden.

3) Dieß alles iſt nicht zu leugnen, und man muß es daher manchen ſtrengen Moraliſten nicht ſo ſehr verargen, wenn ſie in der ſteigenden Cultur des Geſchmacks eine Gefahr für das ſehen, was dem Menſchen das Wichtigſte ſeyn ſoll. Nur läßt ſich außer dem, was oben (S. 220.) bemerkt iſt, „daß die Veredlung des Geſchmacks wenigſtens oft den Vorſchriften der Vernunft ſehr günſtig ſey, und das Gemüth für ihre Befolgung ſtimme,“ noch folgendes zu ihrer Vertheidigung ſagen:

a) Es zeigt ſich gar nicht, daß die rohen, geſchmackloſen Menſchen, überhaupt die moraliſch beſſeren wären, oder daß bey ihnen der Mangel äſthetiſcher Sitten durch moraliſche erſetzt würde. Denn das zufällige und gelegentliche Hervorbrechen manches guten Triebes, wird man doch nicht Tugend nennen. Kein Menſch iſt ſo ſchlecht, an dem nicht zuweilen eine beſſere Natur durchblickte. Geſetzt alſo, die äſthetiſch gebildeten wären auch um nichts moraliſcher, ſo haben ſie doch etwas poſitiv Schätzenswerthes; ſie verhalten ſich wie Kunſtwerke zu Carricaturen. Man glaube ja nicht, daß alle die äſthetiſchen Geiſter, deren Moralität zweydeutig iſt, ohne jene Cultur moraliſcher ſeyn würde. Es würde ſogar ihrer Immoralität der Anſtand und eine gewiſſe Achtung des Scheins fehlen, und manches itzt wenigſtens humaniſirte Laſter, würde als Brutalität erſcheinen.

b) Wie den Unreinen alles unrein, ſo iſt den Reinen alles rein. Die Herrſchaft der Vernunft iſt und bleibt, ſo wie das ſchwerſte, ſo auch das höchſte in dem Menſchen,

und muß daher auch der höchſte Zweck aller Erziehung bleiben. So viel daran fehlt, ſo viel iſt der Menſch in Gefahr, durch Sinnlichkeit hingeriſſen zu werden, zu dem was nicht recht iſt. Der Unterſchied iſt bloß der, daß der eine in grober thieriſcher Luſt, der andre in einer verfeinerten Sinnlichkeit ſein beſſeres Selbſt verliert, und der letztere wenigſtens der Humanität näher als der erſte iſt. Ein Leben, wie es vordem auf vielen Edelhöfen geführt ward, auch wohl noch geführt werden mag, und ein Leben, wie es der Sophiſt Hippias nach Wielands Agathon führte, iſt doch beydes ein Sinnenleben. Aber hätte bey dieſem eine ſo edle Natur wie Agathons auch nur einen Tag aushalten können?

c) Es kann ſeyn, daß der äſthetiſch gebildete Menſch eine Zeitlang mehr von dem Schönen, das die Sinne reizt, als von dem angezogen wird, was den Stempel der Sittlichkeit an ſich trägt. Aber laßt ihn durch irgend eine Zucht, — vielleicht die der Widerwärtigkeiten — zu ſich ſelbſt zurückkommen, und das wahre moraliſche Leben in ihm beginnen, wie viel wird er dann durch einen gebildeten Geſchmack gewonnen haben, und wie leicht wird es ihm nun werden, dieſen von allen dem zu reinigen, was die Sittlichkeit nicht billigen kann. Denn dem vollkommenſten Geſchmack, kann doch ſelbſt in den Darſtellungen der Kunſt nichts ganz genügen, worin ſich nicht der Charakter eines hellen Kopfs und eines ſittlich gebildeten Gemüths ausprägt, und jede Anwendung des Talents zum Dienſt des Gemeinen, Niedrigen und Unſittlichen erſcheint ihm als eine Entweihung, wenn ſich auch wirklich ausgezeichnete Köpfe zuweilen dazu hingegeben hätten. „Wer die Vortrefflichen — ſagt einer der Vortrefflichſten — rühren will, muß ſich auch als Künſtler und Dichter ſo ſehr als möglich veredelt und zur reinſten herrlichſten Menſchheit hinauf geläutert haben.“

d) Denke man ſich endlich reine Tugend und Frömmigkeit zu äſthetiſchen Sitten geſellt — und ſie werden noch einmal ſo

wohlthuend auf alles wirken, was ſie umgiebt. Dieſer Schönheit muß ſelbſt der huldigen, dem alle moraliſche und religiöſe Begriffe Thorheit und Aergerniß ſind.

6.

Wenn alſo die äſthetiſche Cultur, ſo bald ſie nur rechter Art iſt, weder der intellectuellen, noch der moraliſchen Abbruch thun kann, ſo iſt ſie in der Erziehung der gebildeten Stände um ſo wichtiger, je mehr man dadurch zugleich ſeinem Zögling einen ſo reinen und ſo erweiterten Lebensgenuß bereitet, und gewiſſermaßen dafür ſorgt, daß ſein Geiſt ſpäter oder vielleicht niemals altre. Auch die erlaubteſten ſinnlichen Genüſſe verlieren nach und nach ihren Reiz; des Geſchäftslebens, wenn es nicht zu einer Art von Leidenſchaft geworden iſt, wird man müde, und es iſt oft ein beſchwerliches Pflichtleben, bey dem es erlaubt iſt, ſich zuweilen nach Erholung zu ſehnen. Die Beſchäftigung mit den ſtrengeren Wiſſenſchaften, fordert von Zeit zu Zeit eine Abſpannung. Selbſt die Menſchen, an die wir uns am engſten angeſchloſſen haben, ſterben uns oft früher, als wir denken, ab. Die Kunſt und der Geſchmack in ihren unſterblichen Werken verlaſſen uns nie, und es giebt auch für die Weiſen keine ſchönere Ruhe, als die unter ihren ſanften Einflüſſen genoſſen wird. Das Alter wird in der Regel mürriſch und theilnehmungslos. Eine äſthetiſche Bildung bewahrt es ſehr oft vor einer frühzeitigen Erſtarrung, indem ſie den Geiſt jugendlich erhält. Es verfällt oft in Thorheiten aller Art aus

Langerweile. Aber kaum wird dieſer Fall eintreten, wo der Sinn für das Wahre das Gute und das Schöne harmoniſch gebildet iſt.

1) Schon dieſe einzige Rückſicht ſollte uns in der Erziehung aufmerkſamer auf die Geſchmackscultur durch Kunſt und ſchöne Wiſſenſchaft machen Denn in beyden fließt ein unverſiegbarer Quell von Lebensfreuden. Ihr Genuß erhebt den Menſchen über die oft ſo traurige, oft ſo drückende, oft ſo anekelnde Wirklichkeit, mit welcher die Vernunft allerdings verkehren, und gegen die uns die Philoſophie mit Geduld rüſten, ja ſelbſt lehren muß, Vortheile daraus für unſer Inneres zu ziehen. Aber wohl wird doch zuweilen dem Geiſt in einer andern Sphäre, in dem Reich des Idealen, in das uns die Künſtler, und vor allem die Dichter verſetzen; er bewegt ſich darin freyer, und fühlt ſich dann von den Feſſeln der Nothwendigkeit entbunden, und von Ahndungen eines höheren Lebens und einer vollkommneren Exiſtenz ergriffen *). Wer auch ſelbſt nicht fähig iſt, Werke dieſer Art hervorzubringen, kann doch fähig werden, ſie zu verſtehen, zu genießen, und, was ihre Urheber in den Momenten ihrer Schöpfung genoſſen haben, ſympathetiſch nachzuempfinden. Wenn man es ſich deutlich denkt, wie durch alle Jahrhunderte — um aus dem großen Chor nur wenige Auserwählte zu nennen: — David, Aſſaph, Homer, Aeſchylus, Sophokles, Euripides, Virgil, Horatz, Milton, Shakeſpeare, Petrarca, Dante, Arioſto, Taſſo, Klopſtock, Göthe, Schiller — auf unzählige Geiſter und Herzen gewirkt,

*) Dieß iſt unſtreitig die Hauptidee in Schillers Briefen über die äſthetiſche Erziehung (Horen, 1. Jahrg. 1795.), worin jedoch nicht ſowohl von der Erziehung der Jugend die Rede iſt, ſondern der Ausdruck in einer weiteren Bedeutung von der Bildung des Menſchen überhaupt genommen wird.

welche Ideen und welche Gefühle ſie in Jünglingen und Jungfrauen, in Männern und Frauen, in mehr und minder Gebildeten, in Geſchäftsmännern, in Weiſen und Heroen erſchaffen haben, und noch erſchaffen werden, ſo lernt man verſtehen, was einer von ihnen über die Dichter ausgeſprochen hat.

Gleichſam wie einen Gott hat das Schickſal den Dichter über das alles hinüber geſetzt, was die Menſchen beunruhigt. Er ſieht das Gewirre der Leidenſchaften der Familien und Reiche ſich zwecklos bewegen; er ſieht die unauflöslichen Räthſel der Mißverſtändniſſe, er fühlt das Traurige und Freudige jedes Menſchenſchickſals mit. Wenn der Weltmenſch in einer abzehrenden Melancholie über großen Verluſt ſeine Tage hinſchleicht, oder in ausgelaſſener Freude ſeinem Schickſal entgegengeht, ſo ſchreitet die empfängliche leichtbewegliche Seele des Dichters, wie die wandelnde Sonne von Nacht zu Tag fort, und mit leiſen Uebergängen ſtimmt ſeine Harfe zu Freude und Leid. Eingebohren auf den Grund ſeines Herzens, wächſt die ſchöne Blume der Weisheit hervor, und wenn die andern wachend träumen, ſo lebt er den Traum des Lebens als ein Wachender, und das ſeltenſte, was geſchieht, iſt ihm zugleich Vergangenheit und Zukunft. Und ſo iſt der Dichter zugleich Lehrer, Wahrſager, Freund der Götter und der Menſchen.

Die Gabe, ſchöne Empfindungen, herrliche Bilder den Menſchen in ſüßen, ſich an jeden Gegenſtand anſchmiegenden Worten und Melodieen mitzutheilen, bezauberte von jeher die Welt, und war für die Begabten ein reichliches Erbtheil. An den königlichen Höfen, an den Tiſchen der Reichen, vor den Thüren der Liebenden horchte man auf ſie, wenn ſich das Ohr für alles andre verſchloß. — Der Held lauſchte ihren Geſängen, und der Ueberwinder der Welt huldigte einem Dichter, weil er fühlte, daß ohne dieſen ſein ungeheures Daſeyn nur wie ein Sturmwind vorüberfahren würde u. ſ. w. Man ſ. W. Meiſters Lehrjahre, 3. B. S. 203.

2) Daß die äſthetiſche Cultur die im § genannten wohlthätigen Folgen habe, und daß ihr in dem Umfang und

der Mannichfaltigkeit der Wirkungen keine andre gleich komme, kann man geſchichtsmäßig beweiſen. Von den größten Männern des Alterthums und der neuern Zeit iſt es bekannt, daß ſie bis in das hohe Alter von den allerwichtigſten Staatsgeſchäften und Geiſtesanſtrengungen, bey den ſinnlich darſtellenden und redenden Künſten ausruhten, und den Beſitz ihrer Werke für den köſtlichſten Beſitz hielten. Wie gleichwohl ſo manche hochgelehrte Männer, die ſich rühmen, den Geiſt der Alten zu kennen, ſo vornehm auf alles, was das Genie in dieſer Art noch itzt hervorbringt, herabſehen können, begreift ſich nur aus der Art ihrer unäſthetiſchen Bildung und Gelehrſamkeit, für welche auch die herrlichſten Werke des alten Dichtergeiſtes, nie etwas anders als ein Schatz von Vocabeln und Varianten geweſen ſind.

3) Alles, was man ſo oft und mit ſo vielem Recht zum Preiſe einer claſſiſchen Bildung durch die unſterblichen Werke der Griechen und Römer geſagt hat, geht doch großentheils von der ſchönen Form ihrer Werke aus. Denn der Stoff ſelbſt hat oft wenig Intereſſe mehr, und wir ſind in der Materie zum Theil viel weiter fortgerückt. Aber ſie ſtehen als Kunſtwerke da, etwa wie ein künſtlich behandeltes Portrait als Gemälde immer ſeinen Werth behält, wenn auch die Perſon, die dazu ſaß, nicht im geringſten mehr intereſſirt.

## 7.

Soll indeß die Geſchmackscultur einen edlen Lebensgenuß befördern, ohne weder der intellectuellen noch moraliſchen Bildung Eintrag zu thun, ſo darf auch die darauf hinwirkende Erziehung keinen ihrer übrigen Zwecke aus dem Auge verlieren. Wollte ſie ſich begnügen, ihren Zögling immer nur mit Gegenſtänden, welche angenehm auf ſeine Sinne und ſeine Phantaſie wir-

ken, zu umgeben, und ſeine Gefühle in jedem Moment durch wohlthuende Empfindungen zu befriedigen, ſo würde doch daraus ein bloß paſſiver Zuſtand entſtehen, welcher unfehlbar, neben dem Geſchmack, eine Verweichlichung und einen Hang zur Ueppigkeit zur Folge haben, und weit wichtigere Zwecke zerſtören könnte *). Wollte man, wie ſo leicht jungen von der Vorliebe für die ſchöne Literatur ergriffenen Pädagogen begegnen kann, den bey weitem größeren Theil der Zeit, welche der Elementarbildung beſtimmt ſeyn muß, der Geſchmackscultur widmen, ſo würde unfehlbar das Nothwendigere darunter leiden und das Gründliche verſäumt werden. Verfährt man dagegen nach den ſchon oben (1. Th. § 77—80.) angegebenen Regeln, verſchafft man beſonders dem Gefühl für das Schöne Sicherheit durch die Uebung des Verſtandes in Geſchmacksurtheilen, ſchreitet man dabey langſam fort, nach dem Fortſchritt der Jahre und der übrigen Fähigkeiten, trägt man endlich den äſthetiſchen Sinn auf alles über, und bildet ihn in ſeinen Schülern vorzüglich durch ſein eigenes Beyſpiel aus, ſo erwirbt man ſich ein Verdienſt um ſie, das in ſeinen Folgen nicht zu berechnen iſt.

Hier noch einige Winke zum praktiſchen Gebrauch und zur Erläuterung der (1. Th. § 77. ff.) gegebnen Regeln.

*) Dieß iſt weiter ausgeführt in Heuſingers Privaterzieher, 2. Th. S. 236. ff., worin der ganze Abſchnitt von der äſthetiſchen Erziehung nachgeleſen zu werden verdient, ſo viel ſich auch gegen einzelne Anſichten und Urtheile erinnern ließe.

1) Nur das Natürliche iſt Schön, und die ideale Schönheit iſt veredelte Natur. Darum bleibt die Natur die wahre Vorſchule für die Aeſthetik. Wer daher Kinder zu früh der Natur entführt, und mit dem Künſtlichen in Geſchäften und Sitten umgiebt, der verdirbt, wie vieles andre, ſo auch ihre Anlagen zum Geſchmack. Es iſt ſchrecklich, dieſe Zerſtörung der Natur in ſo manchen Häuſern der Vornehmen und Reichen, in den Carikaturen ihrer Kinder zu erblicken.

2) Herabſtimmen muß man ſich, wie zu dem Volk, ſo zu den Kindern, aber deswegen nicht mit ihnen auf gleiche Stufen ſtellen, ſondern ſie immer zu ſich erheben. Das iſt das Hauptübel in unſern Kinderliedern und Kinderſchriften. Die wahre Natur mag darin ſeyn, aber auch die gemeine, über die ſie ja hinausgehoben werden ſollen. Wenn man ſie früh an edle Worte und Darſtellungen gewöhnt, ſo ekelt ihnen das Kindiſche und Läppiſche ſelbſt an, wie dem gebildeten Menſchen die Erluſtigungen des Pöbels.

3) In unſern meiſten Sammlungen, z. B. Almanachen, Taſchenbüchern, Blumenleſen, iſt das Gemiſch ſo bunt, daß es das Planloſeſte von der Welt ſeyn würde, ſie junge Leute ohne Leitung leſen zu laſſen. Der Zufall der Leſegeſellſchaften und Leihbibliotheken, aus denen man ſich „etwas hübſches zu leſen,“ holen läßt, ſind gleichwohl für viele Schüler und Schülerinnen das einzige äſthetiſche Bildungsmittel. Darum fehlt es auch ſo ſehr an Geſchmack und an Geſchmacksurtheilen. Ein durch das Vortrefflichſte ſtufenweiſe genährter und aufgezogner Geiſt, bekommt dadurch am erſten eine Feſtigkeit des Geſchmacks, zumal wenn man ihm hie und da zu Hülfe kommt und aufmerkſam macht.

4) Theorien der Aeſthetik gehören für reifere Jahre, und können, zu früh gebraucht, zumal wenn ſie ſich in den Feſſeln eines ſtrengen Syſtems ſchwerfällig bewegen, mehr verbilden, als bilden. Dieß geſchieht auch, wenn man einſeitig an gewiſſen Kunſtſchulen hängt, und nichts vortrefflich

findet, als was gerade der Schule angehört, die an der Ordnung des Tages iſt. Wir haben die Folge dieſes Unweſens erlebt. Weil vor einigen genialiſchen Köpfen unſrer Zeit nichts Gnade fand, als was ihnen anſprach, dagegen aber auch das Geſchmackloſeſte, ſo bald ſie es durchſetzen wollten, daß es ſchön ſey, ſo nahmen ſo viele junge gläubige Schüler denſelben abſprechenden Ton an, und pflanzten ihn bis in die Schulen fort, in denen denn die Unbärtigen, wiewohl Vielbeleſenen, über die größten Meiſter, Richardſon, Klopſtock, Wieland aburtheilten, als ob ſie ihres gleichen wären.

Das Vortreffliche bemerken und ehren, wo es ſich findet, iſt das Gepräge eines freyen Geiſtes — die wahre Vielſeitigkeit, die man an Einzelnen bewundert, und doch ſo einſeitig daneben ſteht.

5) Die äſthetiſche Bildung des weiblichen Geſchlechts muß allerdings einen etwas andern Gang nehmen, als die des männlichen. Dieß bedarf aber einer ausführlicheren Entwicklung, als hier der Raum verſtattet. Alſo nur dieß wenige:

Man bietet ſo unglaublich viel auf, um die körperliche Schönheit zu bewahren, und ſie noch durch die ſtudirteſten Künſte in Haltung, Anzug und Schmuck des Körpers zu heben. Oft ſetzt man gerade in denen Familien, die ſich zu den vorzüglich gebildeten rechnen, einen ſo hohen Werth darauf, daß bey neuen Bekanntſchaften und Urtheilen über ſie, beynahe nichts zum Maaßſtabe des Werths genommen wird, als die äußere Bildung. Was wird nicht überſehen an Mängeln des Verſtandes, an Fehlern des Herzens, an Unbeholfenheit im Umgang mit Verſtändigen, wenn nur Schönheit nicht fehlt. Allerdings documentirt die Geſchichte aller Zeiten ihre zauberiſche Macht. Aber es iſt doch nichts vergänglicher als ſie; und man wird täglich gewahr, wie unglücklich ſich die fühlen, die anfangen, ihre Vergänglichkeit an ſich ſelbſt zu bemerken, ohne einen Erſatz zu finden in ihrem leeren Geiſt, in ihrem vereitelten und verödeten Herzen.

Auch in dieſer Hinſicht wäre die innere Bildung und der geweckte und geübte Sinn, für das was ewig ſchön bleibt, von ſo großer Wichtigkeit. Das Intereſſe, den Geiſt mit aller der Anmuth und Würde zu ſchmücken, die unabhängig iſt von der zerbrechlichen Form, wie belohnt es ſich in dem reiferen und höheren Alter! Die Wahrnehmung deſſelben gewährt gebildeten Geiſtern in dem Umgang mit einer älternden Frau, der jene Grazie geblieben iſt, weit mehr Genuß, als die todte Nähe und das einſylbige Geſpräch einer ſchönen Jungfrau, die nur eine Idee zu haben, ewig nur ihr eignes Bild zu beſchauen, und keine Huldigung zu erwarten ſcheint, als die Anerkennung ihrer ſchönen Körperform. Verziehen werden allenfalls noch der Jugend dieſe Anſprüche; aber deſto demüthigender bemitleidet, wo die Jahre kommen, in welchen man durch ganz etwas anders gefallen ſoll. Ganz mag das weibliche Herz ſchwerlich von aller Eitelkeit zu heilen ſeyn. Aber trauren ſollte man über jedes Weſen, das ſeinen Werth von dem allein abhängig gemacht hat, was das Vergänglichſte iſt.

# IX.

## Ueber moraliſche und religiöſe Erziehung.

### Zuſätze und Nachträge zu den Abſchnitten über dieſen Gegenſtand.

(1 Theil 69 — 76. 81 — 130.)

### A.

### Ueber das frühſte Erwachen und die erſte Bildung moraliſcher und religiöſer Gefühle.

(1 Th. § 69. 70. 73 74. Mit Rückſicht auf Peſtalozzi's Ideen.)

Nach einer neueren, vorzüglich von dem edeln Peſtalozzi gefaßten Anſicht dieſes Gegenſtandes, ſoll die erſten Keime der Sittlichkeit und der Religioſität nichts mehr hervorlocken und ernähren, als die Liebe der Mutter zu dem Kinde, die Liebe des Kindes zu der Mutter. In dieſer Vorſtellung liegt etwas ſehr Rührendes und Herzerhebendes. — Die Phantaſie kann ſich kaum ein lieblicheres Bild denken, als das Bild einer tugendhaften Mutter, an deren Bruſt der Säugling nicht die Nahrung für ſein phyſiſches Leben allein, ſondern eben ſo gut auch die Nahrung für ſein innerſtes geiſtiges Leben empfängt. Geſetzt, dieß Bild wäre mehr ein Traum der Phantaſie, als ein Abbild der Wirklichkeit, ſo möchte man doch faſt Bedenken tragen, die aus ihrer Täuſchung zu wecken, de-

nen der Gedanke wohlthut, das, was bisher allen noch ſo ernſten Bemühungen um Menſchenveredlung nicht gelingen wollte, werde endlich durch die Mütter zu Stande gebracht werden. Indes kommt doch in Sachen von ſo großer Wichtigkeit zu viel darauf an, richtig zu ſehen und ſich kein Gefühl und keinen Wunſch beſtechen zu laſſen. Denn allzu ſanguiniſche Hoffnungen, die man auf ein Mittel ſetzt, können auch Urſach werden, daß man andre verſäumt, die eine längere Erfahrung bewährt hat. Da wir nun vieles von dem, was ich von der erſten Erweckung und Bildung ſittlicher und religiöſer Gefühle durch Mutterliebe, in vielen neueren Schriften leſe, mancher Berichtigung und Einſchränkung zu bedürfen ſcheint, ſo ſey das Folgende denen zur Prüfung vorgelegt, welchen es allein um Wahrheit zu thun iſt.

1) Daß die Mutter, als erſte und natürlichſte Ernährerin, Pflegerin, Erzieherin des hülfloſen Kindes, einen ſehr großen Antheil an ſeiner ganzen Bildung haben könne — gewiß alſo auch an der ſittlichen und religiöſen, — daß auch namentlich die letztere viele Menſchen gerade am meiſten frommen Müttern verdanken, — dieß liegt ſchon in der Natur des Verhältniſſes, und wird durch ſehr viele Beyſpiele beſtätigt. Wäre daher nur erſt das Mittel gefunden, die Mütter der künftigen Generation zu dem Ideal zu erheben, das ſie vor allen Dingen ſelbſt erreicht haben müſſen, wenn ſie wohlthätig wirken ſollen, ſo iſt gar kein Zweifel, daß wie in der körperlichen, ſo auch in der ſittlich-religiöſen Bildung alles beſſer ſtehen würde. Nur müßte man ihnen dadurch in den höheren und in den niederen Ständen zugleich die Zeit und Muße verſchaffen, ſich

ihren Kindern wirklich mit ganzer und freyer Seele aus-ſchließend widmen zu können. Aber wie die Sache liegt, wie vielleicht der größte Theil der Mütter beſchaffen iſt, wie der Geiſt des Zeitalters gerade itzt auch auf das weibliche Geſchlecht wirkt, dürfte zunächſt wenig Hülfe von dieſer Seite her zu hoffen ſeyn.

2) Zwar gehört die Liebe der Mutter zu ihren Kindern, beſonders in dem früheſten Alter, zu den unvertilgbarſten Gefühlen in der Natur. — Sie iſt, als Trieb und Neigung betrachtet, in ihrer Allgemeinheit und in ihrer Stärke der Geſchlechtsneigung völlig analog, ſogar bey manchen Individuen noch ungleich ſtärker als die letztere. Sie erſcheint uns in Perſonen, die in ihrer ganzen übrigen Natur, und beſonders in ihrer ſittlichen Bildung nicht das geringſte mit einander gemein haben. Die mildeſte edelſte Mutter kann ihr Kind nicht heftiger an ihre Bruſt drücken, als man eben dieß an Müttern wahrnimmt, die in jedem andern Verhältniß mehr den Furien als weiblichen Weſen gleichen. Sie iſt folglich hier wenig oder nichts anders, als ein Inſtinkt, der ſich auch bey Thieren in der Liebe und Pflege der Jungen oft recht rührend offenbart. Sie iſt ſchwächer da, wo das erſte Nahrungsbedürfniß an einer fremden Bruſt empfangen wird, geht aber dann ſehr oft in die Stellvertreterinnen über, die, wenn ſie nicht ſehr verdorben ſind, oder das eigne Kind zu nahe haben, dieſes oft vergeſſen und verſäumen, und mit ungleich mehr Affect an dem fremden Säugling hangen. Auch die Liebe des Kindes zur Mutter iſt nicht die Folge davon, daß es in ihrem Schooß empfangen und gebildet, und unter Schmerzen gebohren iſt. Nicht die Gebährerin, ſondern die Ernährerin iſt ihm die Mutter. So lange es nur Sinn hat für die unentbehrlichſte Befriedigung der dringendſten Bedürfniſſe, die es ſich ſelbſt nicht geben kann, der Sättigung, der Wärme, der ſchmerzloſen Lage, ſo geht ihm dieſe über alles, und der Inſtinkt

richtet ſich bloß hin nach der warmen nährenden Bruſt, dem ſchützenden Arm, dem Schooß wo es Ruhe findet. Es kann das erſte, es kann das zweyte, das dritte Jahr vorübergehn — wenn die fremde Pflegerin das Kind nie oder nur ſelten mißhandelt, — ſo ſteht doch meiſtentheils die Mutter auch gegen die häßlichſte, unſittlichſte, ſchmutzigſte, oft ſo gar ſtrengſte Amme zurück.

Man ſage nicht — „das iſt die Folge der verlaßnen Natur. Warum nährt die Mutter nicht das Kind?“ — Sie kann es oft nicht; ſie ſoll es auch billig nicht, ſo bald ihr Geſundheit und Kraft fehlt. — „Warum wartet ſie wenigſtens ihr Kind nicht?“ — Wiederum, weil es ihr oft unmöglich iſt; weil ſie noch ſo viel andre Pflichten und Geſchäfte hat; weil ihr Körper zu ſchwach iſt; weil dem kaum jährigen Kinde ſchon ein zweytes, und dieſem ein drittes gefolgt iſt; — oder auch, weil ſie auf die Arbeit gehen, und Brod verdienen muß, damit ſie nicht ſamt dem Kinde zu Grunde gehe. So iſts in der Wirklichkeit! In unſern Büchern kann dieß alles anders ſeyn *).

3) Wir wollen uns aber den beſten Fall weit allgemeiner denken, als er wirklich iſt; die Mutter ſoll geſund, kraft-

---

*) Ich verſtehe nicht, was Herr Niederer meint, wenn er ſagt: „das Zeitalter hat ſich ſelbſt nicht geehrt, das der Mutter die Fähigkeit, den Willen oder die Zeit abſprach, durch den Sinn und das Handeln ihrer ſich ſelbſt aufopfernden Liebe das Gemüth des Kindes heimlich zu erregen, und ihm den Blick zu öffnen in die innere Welt.“ —

Der Mutter (in abſtracto) hat wohl niemand dieß alles abſprechen wollen. Aber vielen Müttern (in concreto) und bey weitem den allermeiſten Müttern muß es ſo lange abgeſprochen werden, als der Mangel am Tage liegt, und die Mittel, ihm auch nur bey der Mehrzahl abzuhlefen, nicht erfunden ſind. Was Peſtalozzi im vollen ſchönen Erguß ſeines Herzens im Buch der Mütter S. 107 — 110 ihnen allen zuruft, das, wage ich zu behaupten, können unter vielen tauſenden des Volks nicht zehn auch nur verſtehen, oder ſich in ihre Sprache überſetzen.

voll ſeyn, ſoll ſich ihrem Kinde ganz hingeben, und es eiferſüchtig jeder andern Wartung und Pflege mit der völligſten Verleugnung aller eignen Bequemlichkeit und Ruhe entziehen; ſie ſoll auch ſanft in ihrem Temperament höchſt ſittlich in ihren Gefühlen ſeyn; es ſoll aus jedem Blick nur Liebe und Wohlwollen ausſtrömen auf das Kind an ihrer Bruſt und auf ihrem Schooß. — Sollten durch dieß alles wirklich ſchon die erſten Keime der Moralität und Religioſität geweckt, genährt werden? Mir ſcheint es noch immer eben ſo möglich, daß bey allen jenen vereinten Eigenſchaften der Mutter, das Kind gänzlich verdorben werden könne, wenn zu ihnen nicht noch zwey ſehr weſentliche hinzukommen — die Einſicht des Verſtandes und die Feſtigkeit des Willens. Ohne dieſe, ſelbſt in erziehenden Vätern ſo äußerſt ſelten vereinte Vollkommenheiten, ſchwebt das Kind gerade durch jene inſtinktartige Liebe in großer Gefahr. Worauf richtet ſich doch das Wohlgefallen der allermeiſten Mütter? — — Auf die körperliche Bildung, die ſüßen Liebkoſungen, die angenehmen Manieren, die gefälligen Tändeleyen; wie oft nicht ſelbſt auf die im erſten Ausbruch intereſſant erſcheinenden Unarten der kleinen Lieblinge. Was wird ihnen nicht verziehen, oder unter nichtigem Vorwande entſchuldigt! Wie vieles wächſt auf, was denn erſt in ſpäteren Jahren ausgerottet werden ſoll, wenn es erſt tiefe Wurzeln im Herzen geſchlagen haben wird! Wie viel Verwöhnungen, Verweichlichungen, Charakterſchwächen, wie viel ſelbſtſüchtige Beſtrebungen des Jünglings, kommen nicht allein auf die Rechnung derer, die ihn als Kind in den erſten Lebensjahren bildeten, ſeyen es die Mütter, die Großmütter, die Tanten, die Ammen, die Wärterinnen. „Vermieden wird freylich alles — ſagt Hr. Tillich ſehr wahr, — was auf irgend eine Weiſe einen nachtheiligen Einfluß auf das phyſiſche Wohlbefinden haben möchte; vermieden wird jede körperliche und geiſtige Anſtrengung. Das Herz blutet der Mutter, ſo bald der

Liebling weint. — Die Mutter iſt in ihres Abgotts Dienſt, und dennoch iſt dieſer nichts anders, als ihr Spielzeug. — Eigenſinn heißt Unpäßlichkeit; tobende Ungezogenheit und Zügelloſigkeit gilt für energiſche Kraft; Dummdreiſtigkeit heißt kindliche Unbefangenheit; Schüchternheit vor Jedermann, unbegränzte Zärtlichkeit gegen die Mutter *).“

Aber welche Reife des Verſtandes gehört auch dazu, welche pädagogiſche Virtuoſität, ſchon die Kinder mit einer ſo reinen und vernünftigen Liebe zu umfaſſen, die nicht bloß ihren gegenwärtigen Zuſtand, ſondern auch ihr künftiges Seyn und den Zuſammenhang der gegenwärtigen Behandlung mit der künftigen Entwicklung ins Auge faßt. Was gehört dazu, ſich ſelbſt oft die große Gewalt anzuthun, um nicht zu achten auf ſeine Thränen und ſein Geſchrey, verſagen zu können, es an feſte Geſetze der Ordnung zu gewöhnen, es nicht in Schutz zu nehmen, wo es unrecht hat, es nicht zu beſänftigen durch Verheißungen, wenn andre mit Fug und Recht geſcholten haben. Das alles wird gegen junge Kinder dem Vater oft ſchwer. Und man hofft, daß unter den Müttern, die nicht ſelten ſelbſt kaum aufgeblüht, im 18ten, 19ten Jahr zu dem ernſten Beruf der Mutter beſtimmt werden, dieſe erziehende Weisheit allgemein werden könne, die nur die Frucht eines reifen Nachdenkens und einer mannichfaltigen Erfahrung ſeyn, und von den niederen Volksclaſſen nach ihrer ganzen Lage faſt gar nicht erwartet werden kann. Es giebt Ausnahmen von

reifer Weisheit in der Jahre Lenz.

Aber ſie werden, glaub' ich, immer Ausnahmen bleiben, ob wir wohl in der weiblichen Erziehung unabläſſig dahin ſtreben müſſen, ſie immer häufiger zu machen.

*) Man vergleiche den ganzen ſehr leſenswerthen Aufſatz: Von der Entſtehung und Ausbildung der Mutterliebe, und ihrem Einfluß auf die Entwicklung des Kindes in den Beyträgen zur Erziehungskunſt. 2 Band 1 Heft.

Es ſollen übrigens dieſe Bemerkungen bloß zeigen, daß die Liebe, welche die Natur in das weibliche Herz (oft ſogar bey ſolchen, die nie Mütter waren,) gepflanzt hat, in ihrer gewöhnlichen Erſcheinung, zwar als die Schützerin des hülfloſeſten Weſens bey ſeinem Eintritt in die Welt, aber keinesweges als Pflegerin des moraliſchen Gefühls betrachtet werden könne, indem ſie eben ſo leicht zur Verderbniß deſſelben führen kann. Auf der andern Seite iſt der Schade, den die mütterliche Verziehung ſtiftet, auch nicht ſo groß und unheilbar, als er zuweilen gedacht wird. Ich kenne wenigſtens eine große Menge Jünglinge und Jungfrauen, welche in ihren Kinderjahren gar ſehr verzogen wurden, daher im höchſten Grade eigenſinnig und herriſch waren, ohne daß nach ihrer weitern Ausbildung auch nur Spuren hiervon zurück geblieben wären. Von ſehr vielen Fehlern bringt den Zögling die reifende Vernunft zurück, und es geht damit, wie mit ſo manchen körperlichen Gebrechen, „er wächſt ſie aus." Andre vertilgt die Nothwendigkeit und der Widerſtand, welchen er im Leben findet. Oft heilt ihn die Mutter ſelbſt, die, nun mit einem jüngeren Liebling beſchäftigt, dem Heranwachſenden ſtrenger wird, da ſie wohl einſieht, daß es hohe Zeit ſey, den Ernſt und die Strenge neben die Liebe zu ſtellen. Das Beſſere bleibt aber doch, wenn die Liebe früh vernünftig iſt.

4) Man ſagt ferner, „Liebe, Vertrauen und Dank werde durch jene mütterliche Zärtlichkeit am beſten geweckt und gepflegt, und dieß gerade ſeyen die drey Elemente der Organiſation eines Gemüths, in welchem Sittlichkeit und Religion emporkeimen ſolle *)." Dieß kann in einem gewiſſen Sinne zugegeben werden, obwohl gerade dieſe Ausdrücke die Natur der Sittlichkeit nicht erſchöpfen.

*) So drucken ſich Herr Niederer, Grunert, Ewald u. ſ. w. aus, in den weiter unten anzuführenden Schriften über die Peſtalozziſche Lehrart.

Liebe erweckt allerdings Zuneigung und Gegenliebe. Aber dieſe kann im höchſten Grade momentan und eigennützig ſeyn, und iſt es ſo ſehr, daß die ſterbende Mutter den zweyten Tag vergeſſen iſt, ſo bald das Kind nur eine Nacht in dem Arm der neuen Pflegerin eben ſo warm und ſanft geſchlafen hat, eben ſo gut genährt wird. Auch kann eine weiche Mutterliebe ſehr leicht Neid und Eiferſucht erzeugen, wenn ſich die Mutter dem Liebling ganz hingiebt, und ihn durch Liebkoſungen verwöhnt. „Wer „der Mutter lieb iſt,“ ſagt zwar Peſtalozzi, „der iſt „auch dem Kinde lieb; wer der Mutter in die Arme fällt, „dem fällt es auch in die Arme; wen die Mutter küßt, den „küßt es auch. Der Keim der Menſchenliebe, der Keim „der Bruderliebe iſt in ihm entfaltet.“ Aber ſehr oft ſah ich gerade das Gegentheil, ungebehrdig ſchreyende Kinder, wenn die Mutter ein fremdes liebkoſete.

Das Vertrauen wird durch das Gefühl der Hülfloſigkeit und durch oft erfahrne Bereitwilligkeit erzeugt. Zu große Bereitwilligkeit hat aber auch ſehr oft die Folge, daß jede noch ſo nothwendige Verweigerung, mit Unwillen und Trotz erwiedert, was erbeten werden ſollte, mit Ungeſtüm gefordert, geboten, die verweigernde Mutter wohl gar geſchlagen wird.

Der Dank iſt nach meinen Beobachtungen recht eigentlich das Erzeugniß der Reflexion, und eine der ſeltnen Erſcheinungen in der Kindernatur. Vergißt doch der Erwachsne, und ſelbſt der beſſere Menſch ſo leicht, in der Fülle ſeiner Freude über ein Glück, an den Urheber deſſelben zu denken, und nichts wird in der Welt häufiger aufgeſchoben, als der Dank. Die Kinder aber ſind ohne Ausnahme die größten Egoiſten. So mußte es auch wohl ſeyn, um den Trieb der Selbſterhaltung, der zur Selbſtthätigkeit (der eigentlichen Beſtimmung des Menſchen,) führt, recht tief zu begründen. Die Uneigennützigkeit der Mütter, meint man, ſolle ihnen die erſten Begriffe von freywilliger Entſagung und Unterord-

nung des Eigennutzes beybringen. Glauben denn Kinder an die Uneigennützigkeit der Mütter? Ja, wecken denn die meiſten Mütter jenen Glauben in den Kindern? Erbitten, erflehen ſie ſich nicht alles, was dieſe thun ſollen — oft ſogar den Kuß — als eine Gefälligkeit, als ein Geſchenk? Stehen ſie nicht faſt in einem ſteten Tauſchhandeln von Dienſten und Gegendienſten? — Sieht man ferner nicht Kinder die herrlichſten Geſchenke hinnehmen, ſich auch wohl jubelnd über ſie freuen, und allen, die in ihrer Nähe ſind, oft freylich dem Geber zuletzt, in die Arme fallen, aus Freude über ihren Beſitz, ohne daß der eigentliche Dank aus dem Herzen auf die Lippe kam, bis ſie endlich durch das oft gehörte „Bedanke dich doch!" die Form beobachten lernten. Nein, erwartet und fordert nicht Dank von Unmündigen! Ihnen, meinen ſie, gehöre die Welt, und ihr ſelbſt ſeyd in ihren Augen bloß um ihretwillen da. Wenn erſt die Reflexion in ihre Seele an die Stelle der bloßen Empfindung tritt, wenn die Ueberlegung ſie nach und nach über ihr wahres Verhältniß aufklärt, wenn die vernünftige Liebe von der ſinnlichen Zuneigung geſchieden wird, wenn der Geiſt ſein wahres Wohl, und ſo ſeine wahren Wohlthäter erkennen lernt, dann erſt wird die Dankbarkeit die Seele erfüllen; dann wird ſpäte Rührung das Herz bey dem Gedanken an alle die Aufopferungen der Mütter ergreifen, die ihnen vormals das Kind und der Knabe gleich Schuldigkeiten abtrotzte. Aber dann wird auch eben ſo oft geheime Unzufriedenheit bey der Erinnerung an die Schwächen und Verkehrtheiten erwachen, wozu eine blinde Mutterliebe geführt, und die wahre Charakterbildung verſpätet hat.

Liebe, Vertrauen und Dank mag man die Elemente der Religioſität nennen; wie denn das Verhältniß der Kinder zu den Eltern das ſchönſte und wahrſte Symbol des Verhältniſſes zu dem Vater aller Weſen, zu Gott iſt. Die Sittlichkeit aber erſcheint viel mehr in dem Sinn für Recht und Pflicht, in der Beherrſchung ſeiner

Selbſt,

Selbſt, in der Unterwerfung der Neigung unter die Vernunft, in dem Wohlgefallen an Harmonie und an dem Wohlſeyn aller empfindenden Weſen.

5) Kann aber — wird man weiter fragen — nicht den Sinn auch für alles dieſes, wiederum die Mutter am beſten wecken und nähren? — und ich antworte: „Allerdings, und wenn es auch nicht gerade die Mutter iſt, ſo können es alle die Perſonen, welche das Kind von ſeiner erſten Entwickelung an am meiſten um ſich haben. Gerade dieſe können jeden Augenblick benutzen; von dieſen wird durch unmerkliche Nachahmung alles am erſten angenommen. Wenn ſie alſo nicht bloß zärtlich liebende, wenn ſie ſittliche, wenn ſie fromme Erzieherinnen ſind, ſo wird auch ihr ganzes Betragen, ihr Handeln und Dulden, ihr Reden und Schweigen, die Harmonie ihrer Aeußerungen über alles was um ſie her vorgeht, wie ein befruchtender Keim in das Herz, welches die Natur ſelbſt für das Sittliche und Religiöſe urbar gemacht hat, fallen, ſichrer aufgehen, und tiefer wurzeln, als wenn dieß erſt dann geſchieht, wenn eine verdorbne Geſellſchaft ſchon des Unkrauts ſo viel hineinwarf, daß das Beſſere weder Boden noch Kraft findet, fröhlich empor zu wachſen.

Wie iſt nun aber auf junge Gemüther zu wirken? — Nur durch Wort und That theilen ſich die Geiſter einander mit. Lehre und Beyſpiel ſind daher die einzigen gedenkbaren Mittel der ſittlichen und religiöſen Bildung. Die Belehrung führt ſtufenweiſe zur Einſicht in die ewigen Geſetze ſittlicher Naturen, und bringt zum Bewußtſeyn, was das Vernunftweſen durch Freyheit ſeyn ſoll und ſeyn kann. Die Erkenntniß bekommt Kraft über den Willen, wenn das Anſchauen dieſer Kraft es in Andern gewiß macht, daß man vermöge, was man ernſtlich wolle. Man wird verzagt neben Verzagten, muthig neben Muthigen. Darum iſt es allerdings ſo wichtig, in welcher Geſellſchaft Kinder ihre erſte Periode durchleben. Es kann in der zweyten

manches, aber vielleicht nie alles, was in jener ſchon verdorben ward, verbeſſert werden.

Ein Syſtem, eine planmäßige Ordnung, wie etwa bey der ſchulmäßigen Verſtandesbildung, iſt hier nicht zu befolgen. Die Uebungen des moraliſchen und religiöſen Sinnes an eine gewiſſe Reihenfolge binden, und ſich gleichſam ein fortſchreitendes Schema entwerfen, wäre ein wahrer Mißgriff. An allem, was in der Sphäre des Kindes der Zufall herbeyführt, übe und bilde man die moraliſche Kraft. Die Gelegenheit zu dieſer oder jener Tugend benutzen, iſt die wahre Weisheit; ob ſie eben im ausgeſonnenen Typus an der Reihe iſt, iſt völlig einerley. So erzieht und ſtärkt die Natur ihre Pflanzen; bald durch Regen, bald durch Thau, bald durch einen milden Sonnenſtrahl; dann wieder durch Schatten und Kühle, auch wohl durch Wind und Sturm, der ſie niederbeugt bis zur Erde, damit die Wurzel ſich feſter verſchlinge in ihrem Boden; aber jede auf andre Art, in andrer Ordnung, obwohl durch jegliche Einwirkung hinſtrebend zu einem Zweck. Sie wirkte nicht gerade in derſelben Reihenfolge auf die eine, wie auf die andre. Dennoch konnte jede gedeihen.

Peſtalozzi ſchlägt vor, die erſte Hinweiſung auf Gott von Seiten der Mutter an den Moment zu knüpfen, wo das Kind zuerſt leiſe ahnde: „Du bedarfſt der Mutter nicht mehr.“ Mir ſcheint dieß in aller Hinſicht der unglücklichſte Zeitpunkt. Fällt dergleichen ja dem Kinde ein, ſo iſts wohl nur in Augenblicken des Trotzes, oder einer gefühlloſen Kälte, alſo in den unbequemſten für religiöſe Eindrücke. Aber das Kind entwickelt überhaupt dieſen Gedanken wohl gerade eben ſo wenig, als den entgegengeſetzten: „Du bedarfſt der Mutter,“ zu deutlichen Vorſtellungen. Ueberdieß iſt es weit naturgemäßer, das Kind durch die Erinnerung an Wohlthaten, die wir alle aus einer unſichtbaren Hand täglich empfangen, und an Einen Heiligen, der alles weiß, was man thut, das Böſe wie das Gute, zu der

Ahndung eines unſichtbaren Weſens zu erheben, als durch das Bedürfniß. Denn der Frohſinn und das Gewiſſen, das ſich ſo früh regt, und ſelbſt eine Art von innerer Religioſität iſt, kommt jenen Lehren willig entgegen *). Im Gefühl des Bedürfniſſes hilft es ſich entweder ſelbſt wo es kann, und geht furchtlos dem unbekannten Leben entgegen; oder es ſucht bey fremden Menſchen Hülfe, ſo lange es dieſe kennt. In großer Noth aber (denn auch Kinder haben zuweilen ihre große Noth,) flüchtet es, früh bekannt mit einer höchſten Macht und Liebe, von ſelbſt zu dem unſichtbaren Helfer, nicht weil es der Mutter nicht mehr bedarf, ſondern weil alles Menſchliche ihm zu helfen zu ſchwach dünkt. So iſt manches Gebet der Kinder unter heißen Thränen zum Himmel geſtiegen, wenn Furcht, Verlegenheit und Trauer ihre Seele ergriffen hatte. Spottet dieſer Kindereinfalt nicht. Es iſt ihre Religion, ihr erſtes Hinaufſtreben zu dem Unendlichen, ein Bedürfniß, daß ſie dem Weſentlichen nach mit den gebildetſten Menſchen gemein haben.

Man erwartet auch von der Methode, nach welcher die Erkenntnißkräfte geübt werden, einen bedeutenden Einfluß auf das Moraliſche. Dieß iſt im weiteren Sinne auch gewiß ſehr gegründet. In einer Schule, wo eine recht planmäßig durchgeführte Lehrart herrſcht, wo aller Unterricht mit Ernſt und Eifer ertheilt, und jeder Schüler in das Intereſſe deſſelben gezogen wird, da herrſcht auch gewiß mehr Ordnung und gute Sitte, ſo wie die Disciplin allezeit mit dem Fleiß und der Arbeitſamkeit zugleich verfällt. Herrſchend gewordne Liebe zu Allem was verſtändig und klug macht, beſteht nicht leicht mit niedrigen Neigungen, und läßt den Menſchen ſelten ganz ſinken.

*) Ich bemerke ſo eben, daß auch Herr Wolke dieſer Meinung iſt. S. ſeine Anweiſung, wie Kinder und Stumme zum Verſtehen und Sprechen zu bringen ſind. Leipz. 1804. S. 199. Anm. und 202. Anm.

Nur verwechsle man nicht Fertigkeiten mit einander, die doch ihrer Natur und ihrem Object nach ſehr verſchieden ſind. Es iſt doch eine unleugbare καταβασις εις αλλο γενος, wenn man z. B. von der Methode, welche die Peſtalozziſche Schule zur Erkenntniß der Maaß- und der Zahlverhältniſſe für die richtigſte hält, nicht etwa bloß erwartet, daß ſie die Aufmerkſamkeit und Beſonnenheit übe, (was allerdings auch moraliſch nützlich iſt,) ſondern noch unmittelbarer die Sittlichkeit befördern werde. „Iſt nicht, ſagt Schwarz, in der Tiefe unſers Gemüths das Vermögen, Maaß zu ſetzen, mit dem moraliſchen Vermögen Eins? Denn was iſt dieſes anders, als ein ſelbſtthätiges Maaßſetzen für ſich ſelbſt? Wird nun dieſes Vermögen an den ſinnlichen Gegenſtänden ſo geübt, ſo kann es nicht fehlen, es muß auf die Beurtheilung der Handlungsweiſe einen mächtigen geheimen Einfluß haben. Der Menſch, welcher gewohnt iſt, alles nach Stab und Schnur abzumeſſen, muß auch dieſe an das Thun und Laſſen der Menſchen anlegen, und kann ſein Auge nichts Schiefes oder Verhältnißwidriges vertragen, ſo muß ihm auch, was in dem Betragen gegen Sitte und Geſetz iſt, ſogleich widrig auffallen. Er müßte ſehr gewiſſenlos ſeyn, wenn er dann den Anblick des Unmoraliſchen an ſich ſelbſt dulden könnte *)." — Nicht zu gedenken, daß es bey den Uebungen in der Anſchauung der Maaßverhältniſſe nicht ſowohl auf ein Maaß ſetzen, Maaß halten, ſondern auf ein Meſſen ankommt — was hat wohl das phyſiſche Maaß, was hat überhaupt das, was nur im Raum und in der Zeit gedacht werden kann, für eine Analogie mit dem, was über alle Raum- und Zeitverhältniſſe erhaben iſt. Freylich reden wir wohl, aus Armuth an Worten zu Bezeichnung überſinnlicher Gegenſtände, von einem Eben-

*) Peſtalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksſchulen. Von E. H. E. Schwarz. Bremen 1805. S. 10.

maaß in den menſchlichen Handlungen. Aber wer möchte behaupten, daß die Fertigkeit des Auges, Größen zu beurtheilen, Abweichungen zu bemerken, das Symmetriſche von dem Unſymmetriſchen zu unterſcheiden, auch nur den geringſten Antheil an der richtigen Beurtheilung moraliſcher Gegenſtände haben könne? Alle Formen und Ausdehnungen, auch die Bahnen der Erde und Sonne, kann der Mathematiker meſſen und berechnen. Aber ſo mißt man nicht Begriffe, Geſinnungen und Handlungen. Das Recht und die Pflicht haben auch ihre Regel, aber Schnur und Stab haben nichts mit dieſer Regel gemein. Die größten Mathematiker waren zuweilen ohne allen Sinn für ſittliche Ordnung. Nicht einmal in ihrer äußeren Umgebung, erblickte man eine Spur eines Geiſtes der Ordnung und Regelmäßigkeit. Die größten Rechenmeiſter machten ihre eigne Rechnung ſehr oft ohne den Wirth. Unzählige Reiche und Vornehme, mit dem feinſten Takt für alles Verhältnißmäßige, mit der ſtärkſten Abneigung vor allem Schiefen und Unebnen in ihren Wohnungen, Gärten und Anlagen, ſind daneben ohne alle moraliſche Grundſätze, und wer ihnen von einer einzigen Regel des Rechts ſpricht, erſcheint ihnen wie ein Thor. Und doch grenzt das Gebiet der Aeſthetik noch weit näher an das Gebiet der Moral, die mit dem mathematiſchen Wiſſen ſich nicht von fern berührt.

Es kann ſich allerdings zutragen, daß ſich die, welche durch angeſtrengte Uebung des Verſtandes, und eine, aus Selbſtbeherrſchung hervorgehende ſtete Richtung deſſelben auf beſtimmte Objecte der Anſchauung nach einer feſten Regel, ſich auch durch eine vortreffliche moraliſche Natur durch ſchöne Einfalt des Herzens und Sinnes auszeichnen. Nur ſoll man ſich hüten, da einen äußerlichen Zuſammenhang anzunehmen, wo ganz andre Urſachen dem Zuſammentreffen zum Grunde liegen.

B.

## Ueber den pädagogiſchen Werth moraliſcher Vorſchriften und Sittenregeln.

(Vergl. 1 Th. § 95. 98.)

1.

Ich weiß nicht ob irgend ein verſtändiger Pädagogiker jemals behauptet hat, daß Regeln und Vorſchriften allein hinreichend wären, Kinder und Jünglinge moraliſchgut zu erhalten, oder zu beſſern. Er hätte dann wenigſtens etwas eben ſo unverſtändiges geſagt, als wer einen Kranken durch bloße Recepte die Geſundheit wieder geben zu können ankündigte. Man hat immer gewußt, daß alles auf die Geneigtheit des Willens ankomme, das Beſſere zu ergreifen, und die Idee des Sittlichen in ſich ſelbſt durch freye Thätigkeit zu realiſiren. Lehren und Beyſpiel hat man als Hülfsmittel betrachtet, bey deren Entbehrung alles langſamer oder ſchlechter erfolge. Itzt fängt man aber hie und da an, auf alles, was Vorſchrift und Regel heißt, einen verächtlichen Seitenblick zu werfen, und aufs neue zu beweiſen, daß noch niemand bloß durch ſie tugendhaft, ſo wenig als durch Ermahnungen zur Frömmigkeit fromm geworden ſey. Es ſcheint daher nicht überflüſſig, den wahren Werth ſittlicher Regeln für Geſinnungen und Handlungen noch weiter ins Licht zu ſetzen, um die von den Erziehern auf ſie geſetzte Hoffnung theils zu begründen, theils zu mäßigen.

Es gehört nun einmal zum Geiſt und der polemiſchen Richtung des Zeitalters, durch das Paradoxe zu glänzen, und

ſich die Mine zu geben, gerade das Gegentheil von dem zu ſagen, was die allgemeine Meinung iſt, wäre dieſe auch noch ſo bewährt durch die Theorie und Praxis der gereifteſten Vernunft. Im Grunde liegt auch das Neue, was man ſagt, oft bloß in der Manier. Man kleidet die Sache anders ein; hüllt das bekannteſte in unbekannte, und nur zu oft weit unbequemere Formeln, und ſieht vornehm herab auf alles, was nicht auf der Höhe des ephemeriſchen Syſtems ſteht. So will man z. B. keine moraliſchen Regelbücher ſchreiben, und hat doch am Ende keine andern Mittel, als eine Regel nach der andern aufzuſtellen. Auch Rouſſeau begegnete etwas ähnliches. Er eifert überall gegen das poſitive und künſtliche in der Erziehung, und wie viel künſtliche Anſtalten macht er nicht ſelbſt, um gewiſſe Zwecke mit ſeinem Emil zu erreichen!

2.

Zweyerley, meint man, ſtehe der Kraft ſittlicher Vorſchriften zur Beſtimmung des Willens hauptſächlich entgegen — die Gewalt der natürlichen Triebe, und die Natur des ſittlichen Guten ſelbſt, das vielmehr ein Erzeugniß des Herzens, als des raiſonnirenden Verſtandes ſey. Gegen jene, ſagt man, richte doch ſo wenig bey dem heranwachſenden, als bey dem erwachsnen Menſchen das Geſetz etwas aus. Weit mehr wirke Zwang und gewaltſamer Widerſtand. Wo aber die ſittliche Natur in der Anlage fehle, da werde ſie durch keine moraliſche Vorſchrift hervorgebracht. — Beyde Einwürfe verdienen geprüft zu werden.

1) Wenn man ſich bey dem erſten Einwurf: „moraliſche Vorſchriften vermöchten doch nichts gegen die Gewalt natürlicher Triebe„ — auf

gewiſſe, auch wohl ſehr allgemeine, Erfahrungen beruft, ſo ſollte man wenigſtens die entgegengeſetzten nicht ins Dunkle ſtellen. Allerdings kann der Erzieher, ſo gut wie der Beobachter der Erwachsnen, täglich die Erfahrung machen, wie ſchwach die Wirkung der Grundſätze, wie vorübergehend der Eindruck der bündigſten Vorſtellungen iſt, wenn die Gewalt eines Triebes zum Gegentheil hinreißt Da das Alter der Kindheit und Jugend überhaupt das Alter der Schwäche iſt, die ſich ganz natürlich auch in der Ohnmacht, ſich ſelbſt regieren zu können (impotentia ſui) zeigt, ſo macht gerade der Pädagoge dieſe Erfahrung am häufigſten. Ihm kommen täglich die Fälle vor, wo der Trieb und die Leidenſchaft mächtiger iſt als der Gedanke, und er ſieht ſich eben darum oft genöthigt, dieſem eine fremde Hülfe (Lohn und Strafe) beyzugeſellen, damit jener überwunden werden könne.

Der heftige Widerſtand, welcher das Rechte und Gute in den natürlichen noch ungeregelten Trieben findet, iſt nun zuvörderſt nicht immer ein Beweis von Kraft, wenigſtens einer ſolchen Kraft, die uns etwas Vorzügliches in dem Zögling ahnden ließe. Es kommt alles auf die Art der Triebe und die Richtung an, welche ſie nehmen. Bey Menſchen von ſehr geringen Geiſteskräften, iſt das Thieriſche oft ſo vorherrſchend, daß man hier nicht an die Anlage zu einer ſchönen kräftigen Humanität denken ſollte. Bey weitem nicht jedes Ungeſtüm, nicht jeder Trotz, nicht jeder Zorn in dem Kinde und Jüngling, iſt das Wahrzeichen einer kräftigen Natur, deren man ſich (wie junge Pädagogen und blinde Eltern ſehr leicht glauben) zu freuen Urſach hätte. Es findet ſich das alles eben ſo oft in Verbindung mit der entſchiedenſten Beſchränktheit und Stupidität des Geiſtes.

Schon hieraus wird es begreiflich, warum bey vielen Zöglingen, ſo wie bey ganzen Claſſen verwahrloſter Men-

ſchen, mit Vorſtellungen und Grundſätzen ſo wenig auszurichten iſt. Denn nichts kann ja wirken, was nicht erſt in das Weſen des Gegenſtandes ſeiner Wirkſamkeit aufgenommen und übergegangen iſt. So lange die Receptivität fehlt, ſo hofft man vergebens auf eine Veränderung, ſo wie eine Arzney, deren Beſtandtheile der kranke Körper nicht mehr zu verarbeiten und in Saft und Blut aufzunehmen vermag, wirkungslos bleiben muß. Ihr guten Eltern und Erzieher! Ihr ermahnt und predigt dem trozigem, unbändigem, eigenſinnigem Knaben die herrlichſten Sachen vor, und werdet in eurem gutgemeintem Eifer gar nicht gewahr, daß er von dem allen ſo gut als nichts begreift; daß ihr hundert Ideen in ihm fälſchlich vorausſetzt, an die ſich die neuen anſchließen müßten, wenn er ſie faſſen ſollte; daß er, indem er euch anzuhören gezwungen iſt, ſchon immer im Stillen darauf denkt, wie er doch zu ſeinem Zweck kommen will. Erſt ſpäter bemerkt ihr, daß ihr nicht einen Schritt weiter gekommen ſeyd, und nun ganz andre poſitive Mittel anzuwenden habt, an denen ſich das Ungeſtüm der thieriſchen Natur fürs erſte nur brechen und der Wille dem Geſetz der Nothwendigkeit unterworfen werden muß. In ſofern hat man allerdings recht, vor dem zu vielen Ermahnen und Vormoraliſiren, als vor unnützen und verlohrnen Worten zu warnen, und weitläuftige zuſammenhangende Vorträge über moraliſche Gegenſtände an Kinder, für ganz unzweckmäßig zu halten, (ſ. 1 Th. §. 95. 98.) es ſey denn, wie manche Eltern ganz naiv geſtehen, der Zweck bloß der, „daß ſie ſtill ſitzen lernen.„

Aber auf der andern Seite ſoll man ſich eben ſo ſehr hüten, von Begriffen und Vorſtellungen, welche, indem ſie Eigenthum der Seele werden, und in ihr zum deutlichſten Bewußtſeyn kommen, zu wenig zu erwarten, ſo bald man nicht in das unſeligſte aller Syſteme, wie es Helvetius und viele geiſtloſere Nachſprecher in unſern Tagen gepredigt haben, einſtimmen will, „daß die thieriſchen Triebe doch

am Ende unſre ganze Natur ausmachen, daß wir nur Sinne für das Sinnliche, nur Begierden, keine Anlage für etwas Höheres, kein unmittelbares Wohlgefallen an Wahrheit, Tugend und Liebe hätten.“ Glaubt man an das Letztere, ſo muß man auch eingeſtehen, daß jene Anlage für das Höhere, das weit über alle Sinnenluſt und alle Befriedigungen eines zeitlichen Intereſſes hinausgeht, — jener beſte Genuß unſres Weſens, der jenſeits deſſen liegt, was ſich in einem ewigen Wechſel verändert und zerſtört, — mit einem Wort, daß die Tugend im reichſten vollſten Sinne des Ausdrucks, allerdings durch die Herrſchaft des Gedanken und der — als Syſtem wahrer und großer Gedanken ſich äußernden — Vernunft, in dem Menſchen erzeugt, genährt und vollendet werden könne, und daß es alſo in der Erziehung von der höchſten Wichtigkeit ſey, durch Vernunftcultur dieſen Zweck ſo früh als möglich zu befördern.

Dieß wird nun doch unfehlbar erreicht, wenn man auch ſchon früh den Verſtand der Kinder über das, was Gerecht und Ungerecht, was Billig und Unbillig, was Anſtändig und Schimpflich, was Erhaben und Niedrig iſt, nach dem jedesmaligen Maaß ihrer Fähigkeiten aufklärt, und beſtändig die praktiſchen Sätze, denen die Billigung der ruhigen Vernunft immer entgegenkommt, daran anknüpft: „Jenes müſſe man wollen und ausüben, dieſes verwerfen und vermeiden.“ — Sehen wir doch täglich, welche Gewalt das Vorurtheil über menſchliche Gemüther und ganze Claſſen von Menſchen ausübt, und zu welchen faſt unglaublichen Selbſtüberwindungen ein herrſchender Gedanke, ein einziger Begriff, der ſeine ganze Seele erfüllt, den Menſchen fähig machen kann. (Ehre. Vaterland. Esprit de Corps.) Wie mag man denn behaupten, nur die Triebe und Begierden regierten den Menſchen, und die Vorſtellungen vermöchten nichts über ihn? Nein — es bleibt ewig wahr, was Woldemar ſagt, „mit falſchen Begriffen verſchonte Köpfe, behalten deſto mehr Raum für wahre und fruchtbare

Begriffe, und eigentliche Grundſätze können nur in ihnen recht gedeihen; Verſtändigung des Gewiſſens läutert das Herz nothwendig, und macht ſeine Bewegungen richtiger und zuverläſſiger. Wahre Erleuchtung beſſert den Menſchen unter allen Umſtänden, und darum muß ſelbſt die geringſte wirkliche Verbeſſerung der Erziehung und des Unterrichts immer von guten Folgen ſeyn. „ *)

„Aber vielleicht doch erſt in dem reiferen Alter der Vernunft?" — Als ob der Menſch nicht mit der Vernunftfähigkeit gebohren würde — und als ob man den Moment beſtimmen könnte, wo ſie anfängt wirkſam auf ſeinen Willen zu werden! Beobachtet nur die Kinder. Schon in ſehr zartem Alter habe ich gefunden, daß, wenn es ihnen in einzelnen Fällen recht gewiß geworden, wenn es in ihre eigene Empfindung übergegangen war, „dieß und jenes müſſe man nicht thun,„ z. B. nicht lügen; nicht ſich das anmaßen, was dem andern gehöre; — ſolche Vorſtellungen ſie gegen die ſtärkſten Verſuchungen geſichert, ja ſie ſogar beſtimmt haben, ihren noch jüngern Geſchwiſtern dieſelben Maximen einzuprägen. Woraus erklärt ſich auch die moraliſch beſſere Geſinnung derer, welche das Glück haben, unter lauter verſtändigen und ſittlichen Menſchen aufzuwachſen, natürlicher, als daraus, daß ihrem Verſtande von allen Seiten richtige Vorſtellungen von dem, was der Menſch thun ſoll, um ſich ſelbſt achten zu können, zugeführt werden, und daß ſich in ihnen durch das beſtändige Anſchauen des Beſſeren an dem Schlechteren ein Mißfallen erzeugt?

Unſtreitig bleibt es indes das Wirkſamere, wenn der Verſtand das Wahre und Rechte ſelbſt ergreift, als wenn es ihm andemonſtrirt wird. Aus dieſem Grunde werden mo-

*) Man ſehe den ganzen herrlichen Abſchnitt in Woldemar, von F. H. Jakobi, 1 Th. S. 226. ff.

raliſche Grundſätze und Regeln, die man in Gegenwart ſeiner Zöglinge ohne eine beſtimmte Rückſicht auf ſie äußert, und wie im zufälligen Geſpräch verhandelt, oft ſchneller aufgefaßt, und in der Stille verarbeitet, als das, was man ihnen mit beſtimmter Abſicht, und nur in den Momenten, wo ſie unrecht gethan haben, und wo ihr ſinnliches Intereſſe ſich gegen die Wahrheit ſträubt, vorſtellt. Im erſten Fall befinden ſie ſich in einer ruhigen Gemüthsfaſſung, und in dem Zuſtande der vollkommenſten Freyheit. Und da gedeiht alles Wahre und Gute am beſten. Daher iſt es auch bey Vergehungen am rathſamſten, der That zuerſt das natürliche oder durch Geſetze beſtimmte Uebel, der Schuld die Strafe, gleich einer Naturnothwendigkeit, auf dem Fuße nachfolgen zu laſſen; hinterdrein aber, wenn das Gemüth wieder gefaßt iſt, und die Strafe nicht mehr ſchmerzt oder erbittert, mit der Vernunft hinzuzutreten, und nun die Begriffe aufzuklären, um künftige Fälle zu verhüten. Wie oft ſagt dann der ſo behandelte Zögling: Itzt ſehe ich es ein! — und nimmt ſich eine Lehre daraus für die Zukunft.

2) Der zweyte Einwurf, „daß die Sittlichkeit vielmehr ein Erzeugniß des Herzens als des Verſtandes ſey,„ hat ebenfalls eine Seite, von welcher er ſehr ſcheinbar iſt. Auch die Erfahrung ſo vieler Erzieher ſcheint ihn zu beſtätigen, die mit aller möglichen Mühe aus ſo manchem Subject nichts herausbilden, da bey andern, ohne allen Einfluß der Erziehung, die beſſere Natur überall hervordringt. Müſſen doch die ſorgfältigſten Eltern daſſelbe an ihren Kindern wahrnehmen. Gewiſſe Untugenden ſind wie unvertilgbar in Einigen, ſo wie in Andern keine Verführung den edlen Keim zu verderben vermag. Daher, ſagt man, mögen die moraliſchen Vorſchriften recht gut ſeyn für die, deren natürliche Güte ihnen willig entgegen kommt, und ſie gern befolgt, weil ſie der eignen Neigung entſprechen. Aber durch Moral werdet ihr niemand moraliſch machen, und

höchſtens ein legales Verhalten, ein Rückſichtnehmen auf conventionelle Sitten, oder eine Vorſicht im Handeln aus Furcht vor Strafen erreichen.

Das Wahre in der Sache iſt ſchon in mehreren Stellen der vorigen Theile zugegeben, (S. 1. Th. § 83. Anm. 1. 3 Th. S. 9. 20. 100. Anm. 2. vergl.) iſt auch, da es keinem beobachtenden Erzieher entgehen kann, längſt von allen geſagt worden, die über den Gegenſtand gedacht oder geſchrieben haben. Sie haben es alle erfahren, daß, was bey dem Einem ein leichtes Geſchäft iſt, bey dem Andern faſt unüberwindliche Schwierigkeiten hat. Auch richteten von jeher die, welche mit pſychologiſch-philoſophiſchem Geiſt erzogen, und die individuellen Naturen ſtudirten, weit mehr aus, als ſolche, die nur aus einem Compendium der Moral wußten, was die Tugend ſey, und welches ihre Motive, Zwecke und Hülfsmittel ſeyn ſollen.

Giebt man aber überhaupt eine Cultur der menſchlichen Anlagen zu, was ja eben die Aufgabe der Erziehung iſt, ſo muß man auch die Cultur der moraliſchen Anlagen für möglich halten. Und wenn überall Begriffe und Meinungen auf den Willen Einfluß haben können, ſo iſt nicht abzuſehen, warum eine Läuterung und Befeſtigung des Verſtandes in moraliſchen Vorſtellungen und Urtheilen, ohne Wirkung auf das Herz bleiben ſollte.

Die natürlichen Dispoſitionen zum Edlen und Guten, zur Wahrheit des Charakters, zur Uneigennützigkeit, zum Wohlwollen, zum Edelmuth, bleiben etwas Unſchätzbares, und ſie machen den wahren Geburtsadel aus, indem man ſehr oft in ihnen eine gewiſſe Forterbung der Natur vortrefflicher Eltern nicht verkennen kann. Aber man thut deswegen nicht wohl, wenn man ſich mit vornehmen Ton über die Pflichtenlehren als Armſeligkeiten der Schulen äußert, wie hie und da Sitte werden will, die den gläubigen Jüngern ſehr bequem vorkommt, und von ihnen am erſten nachgeahmt wird. Die größten Männer des Alterthums und der neueren Zeit,

von Sokrates, Plato, Ariſtoteles, bis auf Shaftesbury, deren Namen man immer im Munde führt, würden doch ſonſt auch in die Claſſe der Moralpedanten zu ſetzen ſeyn. Denn ſie haben, wie ihre Schriften beweiſen, ſämmtlich geglaubt, daß durch weiſe Lehren, wenn man ſie dem Verſtande frühzeitig einpräge, und zu Regulativen des moraliſchen Denkens und Urtheilens mache, eine gewiſſe Harmonie in das Handeln gebracht werden könne, indem ſie die beſſeren Neigungen durch ihr Anſehn unterſtützten, und den ſchlechteren, wenigſtens als ſtete Anregungen des moraliſchen Gefühls, den Sieg erſchwerten. Auch haben ſie ihre edelſten Schüler vor den Verirrungen des Verſtandes gewarnt, indem ſie wohl wußten, daß die ſophiſtiſchen Apologeten der Sinnlichkeit und des Laſters es eben ſo wohl darauf anlegten, die Begriffe von Recht und von Unrecht, bey denen, die ſie zu Proſelyten ihrer Lehre machen wollten, zu verwirren, als das Herz zu vergiften. Sie müſſen alſo doch — dieſe gewiß nicht ſchlechten Kenner der Natur — geglaubt haben, daß Begriffe Einfluß hätten auf Neigungen, eben ſo wohl zur Förderung des Schlechten als des Guten. Sucht nicht auch itzt noch der Verführer, gleich dem Aelteſten von allen im Paradieſe, den Verſtand an dem Geſetz irre zu machen, oder das Geſetz als einen Irrthum aufzuſtellen, um den Sinn für das Rechte zu berücken, und ſo die ſchönſten Gefühle in das Intereſſe der Sinnlichkeit zu ziehen?

Uebrigens fiel es wohl noch keinem Pädagogiker im Ernſt ein, wie man ihnen zuweilen ſo im Allgemeinen vorwirft, durch moraliſche Vorſchriften und Regeln jeder Natur dieſelben Tugenden und Vortrefflichkeiten anerziehen oder anzaubern zu wollen. In der That, ſolche Elemente der Menſchenkenntniß haben ſie nicht erſt nöthig von denen zu lernen, die im Beſitz einer höheren Anſicht der Natur und des Lebens zu ſeyn glauben.

3.

Indes müſſen immer die Hoffnungen, welche der Erzieher auf moraliſche Vorſchriften und Sittenregeln ſetzt, mäßig und beſcheiden bleiben; nicht weil ſie an ſich einen geringen Werth, oder überhaupt keine Kraft über den Willen haben, ſondern weil er in ſeinen Zöglingen Weſen erzieht, die, ſo lange ſie leben, in einem ſteten Kampf mit feindſeligen Mächten in ſich und außer ſich bleiben, und weil es unmöglich iſt, ſie gegen Gefahren ſicher zu ſtellen, die ſich oft gar nicht vorher ſehen laſſen. Es mag möglich ſeyn, den Jüngling lange Zeit zu behüten vor der Verderbniß. Aber endlich muß er doch in die Welt treten, und auch ſeine Grundſätze müſſen nun die Probe beſtehen. Wohl ihm, wenn er, ihnen treulich anhangend, ſchuldlos bleibt. Aber auch im ſchlimmeren Fall ſind ſie nicht verlohren, und werden oft ſeine einzigen Retter, wenn die hülfreiche Kraft der Erziehung ihm nicht mehr zur Seite ſteht.

1) Es drücken ſich wirklich manche pädagogiſche Schriftſteller ſo aus, als ob es nicht viel ſchwerer wäre, den Menſchen weiſe und gut als verſtändig und klug zu machen, ſo bald man nur die rechte Methode einſchlage; und als ob ſich für die Herzensbildung gerade auch ein ſolcher ſyſtematiſcher lückenloſer Gang vorzeichnen ließe, wie für die Bildung des Verſtandes. Mögen ſie es nur durch Proben bewähren! — Um zu Kenntniſſen zu gelangen, iſt der Weg nicht nur weit ebner, ſondern ſelbſt weit angenehmer, und jeder Fortſchritt im Lernen führt eine Befriedigung bey ſich. Viele Menſchen treibt ja ſelbſt ein äußeres Intereſſe dazu, weil dereinſt von ihrem

Wiſſen ihre Exiſtenz abhängig ſeyn wird. Unendlich ſchwerer iſt die Erwerbung eines rein moraliſchen Charakters, weil der Hinderniſſe und der entgegenwirkenden Reize ſo viele ſind, weil ein ſo großer Aufwand vereinigter Kräfte nothwendig iſt, indem oft jeder Fuß Landes durch ſchwere Kämpfe erobert werden muß, um in das Reich der Tugend einzugehen. Daher kommt es, daß die Sittlichkeit mit der Aufklärung ſo ſelten gleichen Schritt hält.

2) Ueber die ſo gemeine und für viele Eltern ſo troſtvolle Maxime „man müſſe die Jugend ausraſen laſſen; die Ausſchweifendſten würden oft die Beſten;“ vergleiche man nochmals hier, was oben 1 Th. § 15. Anm. erinnert iſt. Man höre auch, was ein vortrefflicher Weltweiſer, F. H. Jakobi hierüber urtheilt:

„Sollte das wahr ſeyn, daß die Erfahrung des Laſters den, der glücklich durchkommt, zu einem deſto beſſeren und weiſeren Menſchen mache? Ich glaube beobachtet zu haben, daß der volle Abſcheu, welchen die Unſchuld vor dem Laſter fühlt, mit dieſer Unſchuld unwiederbringlich verlohren gehe. Eben ſo die volle Liebe zum Guten und Schönen. — Die bezaubernden Reize des Laſters verderben die Einbildung, verwirren durch die Einbildung den Verſtand, und laſſen in dem Herzen, das ſich ihnen hingab, eine unheilbare Schwäche zurück. Die reinſte Seele, wenn übrigens keine zu große Verſchiedenheit der Kräfte vorhanden iſt, wird ſich immer auch als die ſtarkſte beweiſen. Ich weiß auch kein Beyſpiel, daß ein Laſterhafter, durch Erfahrungen belehrt, bloß aus ſich ſelber andern Sinnes geworden wäre: immer hatte er ſeine Veränderung einer glücklichen Begebenheit zu verdanken, wo ihm Unſchuld in den Weg trat, ihn anblickte, oder ihren unbefleckten Mund gegen ihn aufthat.

Zuverläſſig liebt der am meiſten das Gute, als Gut, der es nie verließ. Kein Licht leuchtet ſo hell, als das Licht einer Seele voll Unſchuld, und der Friede aus der Höhe übertrifft alle Vernunft und Erfahrung *).“

*) Woldemar 1 Th. — Beyläufig möchte ich bey dieſer Gelegenheit an eine ſehr vortreffliche Stelle in Jean Pauls Briefen und bevorſtehendem Lebenslaufe S. 90. erinnern: Der doppelte Schwur und Die Neujahrsnacht, eines unglücklichen Jünglings. Ein Text, über welchen jeder Vater und Erzieher heranwachſender Söhne oft commentiren ſollte.

## C.

## Ueber die Wichtigkeit eines ruhigen, beſonnenen und geduldigen Charakters für den Erfolg der moraliſchen Erziehung.

(Vergl. 1 Th. § 98. Anm. 1. d. 2 Th. § 30.)

Wie viel Ungeduld und Heftigkeit in der Erziehung auch da verderben oder hindern kann, wo übrigens die reinſte Abſicht und die treuſte Pflichtliebe Eltern und Erzieher leitet, wie ſehr aber auch beydes das Geſchäft ſelbſt erſchwert und verbittert, iſt nicht auszuſprechen. Die Quellen jenes leidenſchaftlichen Benehmens, liegen, außer der natürlichen Hitze mancher Temperamente, wobey kein Geſchäft mit Ruhe getrieben wird, theils in manchen unrichtigen Urtheilen über das, was als Fehler in dem Zögling erſcheint [1]); theils in den ungegründeten Erwartungen von dem Eifern und Schelten [2]); theils in der Ungeduld, die auf der Stelle Wirkungen ſehen will, welche, der Natur der Sache nach, erſt eine ſpätere Zeit zu Stande bringen kann [3]). Wem es gelänge, erziehenden Eltern und Lehrern dieß recht einleuchtend zu machen, der würde ihnen und ihren Zöglingen viele trübe Stunden erſparen, und ihr gegenſeitiges Verhältniß würde von Stund' an angenehmer und nützlicher werden.

1) Zuvörderſt wird ſehr häufig das, was man Untugend und Fehler zu nennen pflegt, unrichtig aufgefaßt. Könnte man es öfter über ſich erhalten, die man-

nichfaltigen Schwächen und Gebrechen der Jugend gerade ſo anzuſehen, wie der Arzt die körperlichen bey ſeinen Pflegebefohlnen, — als Erſcheinungen einer ſchwachen oder kranken Natur — denen man, je bedenklicher man ſie finde, mit deſto mehr Beſonnenheit abzuhelfen ſuchen müſſe, wie viel weiter würde man nicht kommen! Der Arzt zürnt nicht auf ſeinen Kranken, daß er krank iſt; er ereifert ſich nicht über ihn, daß er keine Kräfte hat; er grämt ſich nicht, daß nicht ſogleich jedes Mittel anſchlägt. Thäte er das alles, wer möchte ſich ihm anvertrauen? Er kann menſchlich fühlen mit dem Leidenden; aber als Arzt iſt ihm der Fall und das Uebel intereſſant, und er ſammelt ſeinen Geiſt zum ſcharfen Beobachten; er beherrſcht ſeine Empfindungen durch ſtete Beſonnenheit; und der Kranke fährt am beſten, je kälter und ruhiger er bleibt.

Man wird einwenden, „die Sache ſey verſchieden. Ueber das Unverſchuldete ereifre ſich der Thor. Ueber das Verſchuldete zürne auch der Weiſe. Nicht anders verhielten ſich aber körperliche und moraliſche Gebrechen gegen einander.“

So ſcheint es — ſo iſt es auch in einzelnen Fällen. Aber bey weitem nicht in allen. Denn

a) wie vieles nennen wir Unart, Untugend, wohl gar mit noch härteren Namen, was es nicht iſt; was lediglich ſeinen Grund hat in der Unwiſſenheit, Unerfahrenheit, Flüchtigkeit und dem leichten Sinne der Kinder; was wohl gar eine Anlage iſt, die vorzügliche Eigenſchaften andeutet, wenn ſie nur angebaut wird. Hievon iſt ſchon in mehreren Stellen die Rede geweſen. (Vergl. 1 Th. § 84. Anm. 1. § 111. 112. 115. ff.) Wollen wir nun zürnen, daß das Kind, Kind, oder daß der Keim noch nicht bis zur Frucht gereift iſt? — Ferner

b) wie mancher wirkliche Fehler, der freylich nicht unbeachtet bleiben darf, hat doch weit mehr ſeinen Grund in der

Schwäche der Einſicht, als in der Verderbniß des Willens! Es iſt unglaublich ſchwer, manche Zöglinge von ihrem Unrecht zu überzeugen, und ſehr oft nicht ſowohl deswegen, weil ſie es nicht faſſen wollen, ſondern weil ſie es nicht faſſen können. — Hat man nun Recht, ſich zu ereifern, daß ihr Verſtand noch ſchwach iſt? Sollten nicht alle Verſtändige mit den beſchränkten Menſchen, wie der Reiche mit dem Armen, Geduld haben? Vor allen Dingen aber mit Kindern?

c) Wiſſen wir denn, wie viel oder wenig von den Eltern unſres Zöglings, der uns ſo leicht zum Unwillen reizt, verſchuldet iſt? Kennen wir den Stoff, aus welchem ſein Weſen entſtanden iſt? Kennen wir die Miſchung der Elemente ſeines Körpers? Die Verhältniſſe ſeiner Organiſation? Kennen wir die unvertilgbaren Eindrücke, die der Embryo in den Momenten ſeiner Erzeugung, vor ſeiner Geburt, bey ſeinem Eintritt in die äußere Welt, oder die er von ſeiner erſten Nährerin und Wärterin empfangen hat? Wiſſen wir in dem Jünglingsalter, wie gewiſſe reifende Kräfte auf ſein geiſtiges Weſen wirken, und in welchem wunderbaren verworrenem Zuſtande er ſich oft während dieſer Kriſe befindet? (S. 139. 143.) Iſt es uns immer bekannt, in welcher ſchlimmen Lage er, beſonders in Erziehungsanſtalten, gegen andre iſt, die er fürchtet, oder die er ſchonen muß, und gegen deren geheime Gewalt ihn kein Lehrer ſchützen kann? Vergeſſen wir endlich nicht, wie äußerſt ſchwer es den meiſten jugendlichen Charakteren wird, ſich von fremdem Einfluß frey zu erhalten? — Bedächten wir das alles, ſo würde unſer moraliſch kranker Zögling, als Kind und Jüngling, oft weit mehr unſer Bedauern als unſern Unwillen rege machen.

d) Haben wir denn vergeſſen, daß, als wir jung waren, ſo vieles anders auf uns wirkte, als itzt, und daß wir als Kinder eben ſo gut, wie die unſrigen, kindiſche Anſchläge hatten? Sind wir uns bewußt, daß jenen kindiſchen Anſchlägen und Ausbrüchen des Muthwillens oder des Strebens gegen das Geſetz, immer ein ſo böſer Wille, ab-

ſichtliche Beleidigung oder Kränkung Andrer zum Grunde lag, wie wir oft unſern Zöglingen anſchuldigen?

Kamen wir uns nicht vielleicht ſelbſt damals zu unbedeutend vor, um zu glauben, Erwachsne könnten ſich aus uns etwas machen, oder über uns grämen? Waren wir nicht viel zu ſehr ſelbſt Egoiſten, um Andern ein ſo reges Intereſſe an uns zutrauen zu können?

e) Haben wir endlich nicht an uns und Andern oft genug erfahren, daß man von manchen Fehlern nicht eher radical geheilt wird, bis man durch ſie anläuft, und nun nicht mehr aus fremder Belehrung, ſondern aus eigner Erfahrung ihre ſchädlichen Folgen kennen lernt? Sollte uns daher nicht ſelbſt mancher tiefere Fall eines Zöglings als das Mittel erſcheinen, ihn zu beſſern, wie der Arzt zuweilen eine heftige Krankheit wünſcht, um ein tiefliegendes Uebel aus dem Körper zu treiben?

2) Wer die Untugenden der Jugend aus den vorſtehenden Geſichtspunkten betrachtet, dem wird es, wenn er nicht bis zur Schwäche reizbar oder zum Trübſinn geſtimmt iſt, kaum begegnen ſie ſich entweder bis zum Gram zu Herzen gehn zu laſſen, oder mit dem ſo gewöhnlichen lebhaften Unwillen aufzunehmen. Und ſo wird von ſelbſt der Ausbruch ſolcher Empfindungen „das Eifern und Schelten“ wegfallen, weil man theils ruhiger bleibt, theils keine bedeutende Wirkung davon erwartet.

a) Alle Heftigkeit reizt zur Heftigkeit, oder macht, wenn die Kräfte zu ungleich ſind, bitter und verſchloſſen. Im Eifer übertreibt man Alles, und muß ſich ſo oft ſelbſt hinterher geſtehen, daß man zu weit gegangen ſey. In der Bitterkeit des Herzens denkt man ſich jede Sache weit ſchlimmer, als ſie iſt, und behandelt den Zögling danach. In dieſem erwacht nun das Gefühl erlittnen Unrechts. Er kann ſich ſo böſe nicht finden, als man ihn macht; kann daher auch nicht willig dem verſtimmten oder aufgebrachten Erzie-

her entgegenkommen. Er wird alſo entweder erbittert oder er wird gleichgültig.

b) Eifern und Schelten kann einigemal Eindruck machen und erſchüttern. Aber dauernd iſt der Eindruck nicht, und verliert bey jeder Wiederholung an Stärke. Man achte auf die Wirkung ſolcher Predigten, in welchen unabläſſig geeifert wird. Wen rühren ſie, wen beſſern ſie? Man achte auf den Erfolg der Erziehung in Familien, wo den ganzen Tag geſcholten wird. Steht es beſſer darin um die wahre Zucht? Werden nicht Kinder ſelbſt Drohungen und Strafen gewohnt? Man achte auf den Zuſtand der Schulclaſſen, in welchen Scheltworte, Schimpfreden, ſelbſt Züchtigungen täglich an der Ordnung ſind. Sind ſie nicht die ausgelaſſenſten?

c) Im leidenſchaftlichen Schelten erſcheint der Erzieher nie in dem edeln Charakter, der Ehrfurcht und Liebe begründet. Der Mäßigung, der Ruhe und Feſtigkeit des Sinnes, der ſtrengen Gerechtigkeit ohne Leidenſchaftlichkeit bringt man den Tribut der Ehrfurcht; der Milde und Schonung ohne Schwäche den Tribut der Liebe. — „Er iſt böſe; er iſt aufgebracht; er iſt übler Laune; es iſt heute kein Auskommen mit ihm, man muß ihm aus dem Wege gehn,“ — das iſt das Urtheil, was ſchon Kinder fällen. Iſt dieß aber die Sprache der Achtung?

d) Das wehmüthige Klagen, die Niedergeſchlagenheit des Erziehers über Fehltritte und Untugenden, iſt gewiß nicht immer zu tadeln, und eine gewiſſe Sorgloſigkeit, die ſich alle moraliſchen Gefahren verbirgt, iſt nur zu oft bey Vätern und Müttern mehr die Folge des Leichtſinns, als einer richtigen philoſophiſchen und religiöſen Anſicht der Sache, bey welcher man es dem großen Erzieher des Menſchengeſchlechts zutraut, daß kein Endlicher ſeinen Plan ſtören, und daß er jedes Weſen auf die beſte Art, ſelbſt durch ſeine Verirrungen, ſeiner Vollendung früher oder ſpäter entgegen-

führen werde*). Es kann auch der Ausdruck der Wehmuth über gewiſſe Fehltritte auf weiche Gemüther wohlthätig wirken, und nicht alle Mutterthränen fallen auf ſteinigen Boden, ſondern entwickeln oft früher den Keim der Beſſerung. Nur muß eine wehmüthige und weinerliche Erziehungsart nicht herrſchender Ton, wohl gar bloß angenommene Stimmung werden. Denn auch ſie verliert dann ihre Wirkſamkeit, und was nicht von Herzen kommt, geht nicht zu Herzen. Sie hindert auch oft das Durchgreifen, wodurch oft in einer Stunde abgemacht werden könnte, worüber man ſich ſonſt Tage lang quälen kann.

e) Wer es dagegen durch Reflexion über ſich erhalten kann, die jugendlichen Fehler als wechſelnde Erſcheinungen eines kranken Zuſtandes der Seele (häufig auch des Körpers) zu betrachten, der wird überall mit Ruhe und Beſonnenheit handeln, und durch nichts mehr ſeinen Anvertrauten imponiren, als gerade durch dieſe Ruhe. Mit der Hitze und dem Eifern glauben ſie weit leichter fertig werden zu können, als mit der entſchloßnen Gleichmüthigkeit und Feſtigkeit des Charakters. Wohl iſt ſie zuweilen ſchwer; es iſt verzeihlich, wenn oft die Geduld reißen und der Unwille erwachen will. Aber wenn wir täglich von unſern Kindern die Unterwerfung ihrer Empfindungen unter die Vernunft fordern, wollen wir Erwachsnen uns denn davon losſprechen?

Dem Pädagogen von philoſophiſchem Geiſt, ſind auch die jugendlichen Verirrungen eine Naturerſcheinung, und eine eben ſo intereſſante Aufgabe, wie dem Arzt jeder merkwürdige Fall. Seine ganze Seele iſt nur darauf gerichtet, die beſten Mittel zu finden, dem Uebel, das er ſich nicht verbirgt, abzuhelfen; der Schwäche durch Reiz und Kraft, dem Uebermaß der Kraft durch Mäßigung zu Hülfe zu kommen; den ſicherſten

*) S. in meinen Philotas 3 Th. 157—72.

Weg zu dem Verſtande oder dem Herzen zu entdecken; den rechten Moment zu treffen, wo die beruhigte Seele des Zöglings wieder der Vorſtellung empfänglich iſt.

Wohl kann er auch ſtrenge Mittel nöthig finden. Er kann dann mit großem Eifer, ſelbſt zürnend und drohend, wenn der Fall ſich dazu eignet, ſeine Meinung äußern, ſeinen Willen erklären, und je weniger man dieß an ihm gewohnt iſt, deſto ſtärker wird man davon ergriffen werden. Denn es giebt allerdings auch einen edlen Zorn, der Achtung einprägt, weil er aus der Tiefe des ſittlichen Gefühls, das durch etwas Unſittliches empört iſt, hervorgeht. Aber er wird ſich immer in der Gewalt behalten; er wird wiſſen, wo es Zeit iſt zu enden.

Selbſt ſehr verdorbne Jünglinge, wie es deren auf Schulen giebt, wird ein ſolcher ruhiger Ernſt viel mehr in den Schranken halten, als jede Heftigkeit, die ſie gleich einem Gewitter vorüberziehen laſſen, auf welches gemeiniglich eine Windſtille zu erfolgen pflege.

3) Auch die Ungeduld iſt ein Hinderniß der pädagogiſchen Beſonnenheit. — Man will zu ſchnell Früchte ſehen, und verzweifelt, wenn nicht alles ſogleich reift und gedeiht. Vergeſſe man doch

a) nicht, daß oft, was plötzlich entſteht und vielleicht bloß durch einen Zufall herbeygeführt iſt, auch plötzlich wieder vergeht, z. B. manche Unart, die nur einmal vorkommt, und ſogleich, recht behandelt, wieder verſchwindet. Was hingegen in das ganze Weſen des Zöglings verwebt, mit ihm herangewachſen, vielleicht lange genährt, gepflegt, begünſtigt iſt, kann nur ſehr langſam und durch ein unermüdetes Entgegenwirken der Kunſt, ausgetilgt werden. Hiezu kommt, daß

b) der Entwickelungsgang jedes Einzelnen ein andrer iſt, und daß alles ſo gewöhnliche Vergleichen und Schließen von dem Einen auf den Andern irre führt. Fordert doch im Moraliſchen eben ſo wenig als im Intellectuellen, daß ganz ver-

ſchiedene Naturen gleichen Schritt halten ſollen. In Hinſicht auf das erſtere ſeht ihr dieß ja ſo leicht ein, und wundert euch gar nicht über die langſamen Fortſchritte des Einen oder die ſchnellen des Andern. Warum denn nicht eben ſo im Moraliſchen? — Auch iſt

c) wirklich manches, was in der erſten rohen Erſcheinung hart und eckig iſt, und nicht gefallen kann, doch im Grunde nicht ſchlecht, kann ſogar Anlage zu etwas Vortrefflichem ſeyn. Aus dem Chaos formloſer Stoffe, entwikkeln ſich in der moraliſchen wie in der materiellen Welt oft die edelſten Geſtalten. Was ihr, und nicht mit Unrecht, Unbiegſamkeit, Trotz, Stolz, Härte, Verſchloſſenheit nennt, das kann ſich recht behandelt zu unerſchütterlicher Feſtigkeit des Charakters, zum edlen Stolz, zur Tapferkeit, zur Zuverläſſigkeit im Bewahren des Anvertrauten veredeln. Die Gleichgültigkeit gegen öffentliches Lob und Tadel, kann zur Unabhängigkeit von menſchlichen Urtheilen werden. Die zügelloſe Wildheit und das unaufhaltſame Ungeſtüm, kann zur Kühnheit, zum Unternehmungsgeiſt führen. Der Leichtſinn kann ſich in einen ſchönen, beglückenden, leichten Sinn auflöſen. Wartet nur die Zeit zu dem allen ab, und lernt auch hier in der Natur, wie langſam vieles ſich entfaltet, und wie ſpät das Edelſte reiſt. Nur aus dem Niedrigen und Gemeinen geht nichts Edles hervor, und wo dieß ſchon früh in ſo manchem Kinde ſich zeigt, da hat man wohl Urſach traurig zu ſeyn.

d) Man rechne endlich auch auf den Einfluß, welchen phyſiſche und intellectuelle Reife auf das Moraliſche hat. Er iſt größer als man glaubt. Die Epoche der körperlichen Entwicklung muß erſt vorüber ſeyn, ehe man ganz über einen Charakter urtheilen kann. Halberwachſene von beyderley Geſchlecht, ſind in einem noch unbeſtimmten ſchwankenden Zuſtande. (S. oben S. 139. 40. 259.). Die Bemerkung iſt alt, und ſchon lange hat man dieſe Jahre mit einem nicht ſehr edeln Namen belegt, um die Erſcheinungen man-

cher Rohheiten, Ungeſchliffenheiten, Unbeſonnenheiten dadurch zu bezeichnen. Laßt nur dieſe Jahre zurückgelegt ſeyn, und ſo manches, was in dem Innern des Menſchen verworren lag, wird ſichrer und beſtimmter hervortreten, oft zu eurer ganz unerwarteten Freude. Die unbeholſene Blödigkeit wird zum edlen Selbſtgefühl werden; Kälte wird in wärmeren ſympathetiſchen Gefühlen zerſchmelzen; die rauhe Barſchheit wird in ſanfte Milde übergehen, aber dabey immer das Gediegne des Charakters bleiben, wo es wirklich in der Anlage, und durch die Erziehung nicht zerſtört iſt.

Kann die Erfahrung eines Andern, allzu ungeduldigen Eltern und Erziehern Troſt gewähren, ſo ſetze ich noch hinzu, daß auch mich, der oft zu zaghaft bey langſamerem Erfolg war, ſehr oft ſchon die ſchnelle Hinwendung junger Leute zum poſitiven Guten überraſcht hat, und daß ich die Folgen einer planmäßigen Erziehung in ſehr vielen früher wahrgenommen habe, als ich erwarten durfte. Das reifende Alter, der gereifte Verſtand, beydes hatte Verwandlungen hervorgebracht, die ſich in ſo kurzer Zeit kaum ahnden ließen.

## D.

## Ueber die Wichtigkeit des Familienſinnes und des Einfluſſes älterer Geſchwiſter auf die Jüngeren.

(2 Theil § 52 — 56.)

Was der häuslichen Erziehung in Hinſicht der moraliſchen Bildung einen ſo entſchiedenen Vorzug von der öffentlichen giebt, iſt der Familienſinn, wenn er das nur wirklich iſt, was er ſeyn ſoll. Weil er aber ſo häufig entweder fehlt, oder ein ſchlechter Sinn iſt, ſo rettet in dieſem Fall manchen Jüngling die Ent-

fernung aus den elterlichen Hauſe. — Nächſtdem iſt die Einwirkung der älteren Geſchwiſter auf die Jüngeren von den unverkennbarſten Einfluß. Darum iſt die Erziehung der Erſtgebohrnen bey weitem die ſchwierigſte, aber zugleich die wichtigſte.

1) In ſehr vielen Familien tritt leider Familienzwiſt an die Stelle des Familiengeiſtes. Disharmonie der Eltern, Einmiſchung fremder Perſonen in das Thun und Treiben des Hauſes, Zerſtreuung der Glieder, jedes nach ſeiner Neigung, bloßes Zuſammentreffen, etwa bey der Mahlzeit, die ſchnell eingenommen wird, um ſich deſto früher treunen zu können. Das iſt nicht bloß, wie man gewöhnlich klagt, das Leben in den Häuſern der Groſſen. Es iſt nur zu oft auch in den Familien des Mittelſtandes zu finden, und der herrſchende Geiſt der Zeit, Egoismus und Vergnügungsſucht, arbeitet mächtig daran, die Ueberreſte des Beſſeren zu zerſtören. Darum ſollten alle, die noch Sinn dafür haben, zuſammenhalten, damit nicht in der künftigen Generation die ſchon ſeltner gewordnen Ueberreſte verſchwinden, oder härtere Mittel, Geißeln des Kriegs und der Verheerung, wozu das Zeitalter Keime genug ausſtreut, nöthig werden, um die Menſchen wieder zuſammenzudrängen, und mit dem Familiengeiſt die Vaterlandsliebe wieder zum Bedürfniß zu machen.

2) Ein idealiſches Familienleben iſt allerdings auch unter ſehr moraliſchguten Menſchen ſelten, weil noch ein eignes Zuſammentreffen glücklicher Umſtände dazu gehört. Aber auch da ſchon, wo nicht alles iſt, wie es wohl ſeyn ſollte, wo vielleicht ſelbſt einzelne Familienglieder ausfallen, kann doch noch ſehr viel Gutes übrig ſeyn. Gerade der Ausfall kann die übrigen deſto mehr zuſammendrängen, die Kinder an die gedrückte Mutter, oder an den Vater, wo die Mutter fehlt. — Solche Verhältniſſe führen gewiſſe Na-

turempfindungen herbey, die keine Penſionsanſtalt geben kann. Das Menſchliche wird in den Kindern mehr entwickelt: die Wildheit und der Leichtſinn der Jugend wird — nicht durch Geſetze, Strafen und Predigten — ſondern durch die ernſthaften Situationen, Krankheiten, Geburten, Todesfälle, Verluſte, Nahrungsſorgen gezügelt. Die Theilnehmung wird geweckt; die Liebe wird angeregt; und in ihr und durch ſie — wie viel ſittlich Schönes entfaltet ſich nicht, was bey denen, die zu früh in die Fremde verſtoßen ſind, ſo ſelten zur Entwicklung kommt! Darum ſind auch in der Familienerziehung ſo viel weniger Kunſtmittel für die moraliſche Bildung nöthig, als in der öffentlichen.

Vorzüglich wirkſam iſt auch der herrſchende Ton einer Familie, wie im Schlechten, ſo im Guten. Man kann ziemlich gewiß (denn Ausnahmen giebt es überall) darauf rechnen, daß der Geiſt der Gerechtigkeit, Freygebigkeit und Wohlthätigkeit, der Rechtlichkeit in allen Geſchäften, der Großmuth, der Religioſität, wenn ſie rechter Art iſt, ſich ohne poſitives Zuthun eben ſo wohl dem Kreiſe mittheilen werde, als das Gegentheil von dem allen; vielleicht mehr noch, weil manche edlere Natur durchaus dem widerſteht, was ſie entwickeln könnte.

3) Wie ſich das Gleiche gern zum Gleichen geſellt, ſo bildet ſich auch die Jugend am liebſten nach denen, die ihr dem Alter nach näher ſtehen, als die Erwachſnen. Daher hat man in Schulen gewonnen, wenn die älteren Schüler einen guten Ton angeben, und in der häuslichen Erziehung, wenn ältere Kinder den Jüngern zum Muſter aufgeſtellt werden können.

Die Erſtgebohrnen gut zu erziehen, iſt die ſchwerſte Aufgabe. An ihnen verdirbt die Liebe oder die Kunſt gemeiniglich recht viel. Jene will oft nur phyſiſch erhalten, folglich behüten und bewahren; dieſe will in dem erſten Produkt des neuen Vereins gleich ein Meiſterſtück vorführen, ohne

noch mit ſich ſelbſt über die Theorie aufs Reine zu ſeyn. Allein ſteht überdieß das erſte Kind. Alles was es lernt, wird ihm ſchwerer, weil es weniger nachahmt. Die ſpäteren haben an den Früheren immer etwas abzumerken, abzuſehen, und in der Regel ſchreitet ihre körperliche und geiſtige Bildung ungleich raſcher fort, ſelbſt wenn die Erſtgebohrnen in jedem Sinn an Kraft überlegen ſind. Die Jüngeren empfangen durch die Aelteren unvermerkt eine Menge von Ideen und Eindrücken, welche dieſe weit ſpäter aus einem langſam bildenden Unterricht ſchöpfen mußten.

Iſt es aber gelungen mit den Frühergebohrnen, ſo hat man in aller Hinſicht, und namentlich auch im Moraliſchen, leichtes Spiel mit den Jüngeren. Sie können wahre Erziehungsgehülfen werden, wo Familienliebe herrſcht. Die älteren Söhne und Töchter nehmen ſich da vereint der Kleineren an, und behaupten bey ihnen ein gewiſſes Anſehn, das nicht nur das Elterliche unterſtützt, ſondern zuweilen wohl gar übertrifft. Sie bewahren ihre phyſiſche und moraliſche Geſundheit, und geben den Eltern verſtändige Winke, da ſie oft ſchärfer als dieſe ſehen, und wohl manches beobachten können, was jenen entgeht, oder was das Kind freyer vor ihnen, als vor den Eltern äußert. (S. oben S. 134.) Das nachahmende Kind nimmt unvermerkt, wie die Vorurtheile und Thorheiten, ſo auch die beſſern Maximen und die edleren Geſinnungen des erwachsnen Bruders, der älteren Schweſtern an, gerade wie in Schulen ſo oft die Kleinen das Echo der Großen ſind.

Auch darum lege man es recht darauf, ſich in ſeinen älteren Kindern Freunde und Freundinnen zu erziehen. Wie ſie ſo oft bey dem früheren Tode der Eltern die Stützen ihrer noch hülfloſen Geſchwiſter werden müſſen, ſo erwecke man zeitig in ihnen das Intereſſe, zu ihrer Bildung mitzuwirken, damit man ſie deſto ſichrer ihren Händen empfehlen könne, wenn man vielleicht von Unerzognen ſcheiden muß.

## E.

### Ueber den Gebrauch der Beyſpiele in der moraliſchen Erziehung zur Aufmunterung und Warnung.

(S. 1 Theil § 98.)

Man erwartet nicht ohne Grund von Beyſpielen, des Edlen wie des Unedlen, die wohlthätigſten Wirkungen auf den Charakter des Zöglings, ſowohl um aufzumuntern als abzuſchrecken. Aber gewiß verfehlt man in der Anwendung dieſes Mittels oft ſeinen Zweck. Da in dem Obigen mehrmals an die Kraft der Beyſpiele erinnert iſt, ſo holen wir hier einiges nach, was die Theorie ihres pädagogiſchen Gebrauchs näher beſtimmen ſoll.

1) Je unmittelbarer und vielſeitiger das Edle oder das Unedle auf das Gemüth wirkt, deſto tiefer iſt der Eindruck. Daher iſt er bey Erzählungen ſchwächer als bey Anſchauungen, der Erzähler müßte denn ſehr geſchickt ſeyn, durch die Aufregung der Phantaſie die Wirklichkeit zu erſetzen. Von dieſer Seite iſt Umgang mit edlen Menſchen bildender, der Anblick der Schlechten abſchreckender, daher läßt auch die lebendige Darſtellung auf der Bühne tiefere Spuren zurück, als die Lectüre der beſten Exempelbücher, wenn ihre Wirkung nicht durch ſo manche andre Umſtände geſchwächt würde.

2) Je freyer die Seele bey der Reflexion über ein Beyſpiel iſt, deſto mehr wirkt es. Was man ihr aufdringen will, nimmt ſie weniger willig auf, und hält es ſelten feſt. — Naturſchönheiten und Kunſtſchönheiten, wobey uns der Führer keinen Augenblick Zeit läßt ſie ſelbſt zu bemerken, und wir nur ewig mit ſeinen Au-

gen ſehen ſollen, verlieren dadurch, weil man die freye Bewegung unſrer eignen Kräfte aufhält und unterbricht. — Je mehr daher junge Leute fähig werden, ſelbſt zu ſehen und zu urtheilen, deſto weniger bemächtige man ſich ihres Geiſtes; bleibe zurück mit zu vielem Lobpreiſen oder Herabſetzen deſſen, was vor ihnen ſteht; laſſe die That ſelbſt zu ihrem Gefühl ſprechen, und gebe nur ſo viel Winke, als in den obigen Fällen der verſtändige Demonſtrator thut, damit nicht gerade das Wichtigſte überſehen werde. — Wie ganz anders darf man auf ein Gefühl der Achtung oder des Abſcheues bauen, das ſich ohne alles Zuthun in dem Innerſten des Gemüths erzeugt hat, als was wir durch den jedes Beyſpiel begleitenden Commentar andemonſtrirt haben. In der Umgebung eines reinen Aethers, welcher durch alle Poren eindringt, und mit jedem Athemzug eingeſogen wird, geſundet der Kranke doch viel eher, als wenn ihr ihm künſtlich die ſchönſte Lebensluft zubereitet, und von Stunde zu Stunde nach der Vorſchrift einathmen laßt. — Umgebt nur den Zögling mit dem Edlen und Guten, damit es ihm wie den Bergbewohner unerträglich werde, in den erſtickenden Ausdünſtungen der Niederungen auszudauern. Er wird die reine Athmosphäre ohne euer Zuthun ſuchen. Aber wenige Erzieher können es über ſich erhalten, die Natur gewähren zu laſſen.

3) Geſchichtliche Darſtellung guter und ſchlechter Beyſpiele, hat doch zuweilen den Vorzug vor ihrem Anblick in der Natur, daß das Edle idealiſcher erſcheint, das Schlechte nicht erträglicher wird durch die verſchönernde Form. — Die beſten Menſchen verlieren oft in der Nähe, weil das Schwache und Menſchliche zugleich hervortritt; die Schlechten gewinnen, weil ihre gebildeten Sitten den Eindruck des Mißfälligen mindern.

4) Um ein Beyſpiel in ſeiner Vortrefflichkeit oder Unwürdigkeit aufzufaſſen, muß der

Zögling einen gewiſſen Standpunkt erreicht haben. — Es iſt Verſchwendung des Herrlichſten, wenn man ſchon Kindern ſehr erhabne Beyſpiele aufſtellt. Es iſt Verſündigung an ihrer Unſchuld, wenn man ſie ſchon in die Nähe der Schändlichkeit und des Verbrechens führt. In die Höhe muß auch das Kind ſchon ſehen, ſonſt gewöhnt es ſich, nur um ſich oder unter ſich zu blicken. Aber was ſein ungeübtes Auge gar nicht erreichen kann, verſchwindet ihm wie Nebel. Große Männer, die man oft in Kinderſchriften zur Nachahmung für Kinder aufgeſtellt hat, ſtehen auf einer ſolchen Höhe, daß nur der gereiftere Jüngling ihre Größe ahnden kann. Teufliſche Bosheit liegt eben ſo fern von der Sphäre der Kindheit. — Auch muß noch immer der Bewunderung und dem Abſcheu etwas übrig bleiben. Giebt man alles auf einmal, ſo ſtumpft man den Sinn ab. Aus dieſem Standpunkt werden unſre Jugendſchriften gar zu ſelten beurtheilt.

5) Jedes ſelbſtſüchtige und eigennützige Intereſſe mindert die Wirkung des Beyſpiels, beſonders wenn man den natürlichen Eindruck künſtlich verſtärken will.

Dieß iſt vorzüglich der Fall, wenn man die Emulation durch das Vorhalten von Beyſpielen anzuregen ſucht. Zöglinge, die immer auf beſſere, fleißigere und geſittetere Geſchwiſter oder Geſpielen hingewieſen werden, finden ein Intereſſe dabey, an dieſen Vielgeprieſenen Fehler aufzuſuchen, oder ſich mit ihrem beſſern Kopf u. ſ. w. zu tröſten, „den ſich niemand geben könne,“ worin ſie auch oft recht haben. Sie würden gerechter ſeyn, wenn man ihnen die Vergleichung ſelbſt überließe; nur das wirkliche Verdienſt lobte, ohne immer auf die, denen es abgeht, zugleich einen tadelnden Seitenblick zu werfen.

Auch das Warnen vor Beyſpielen des Schlechteren verfehlt leicht ſeine Wirkung, weil durch die Herabſetzung eines andern das Mitleid erregt wird, daher auch auf Schu-

len Strafen des Beyſpiels wegen, ſelten von ſo großer Wirkung ſind, als man erwartet. Die Mitſchüler ſinnen auf Entſchuldigungsgründe für den Geſtraften, zumal wenn ſie glauben, daß er zu hart behandelt ſey. Sie lernen höchſtens, ſich vorſichtiger zu benehmen. — Für wen man ſich intereſſirt, dem giebt man nicht leicht Unrecht. Darum wirken auch ſchlimme Beyſpiele der Eltern und Freunde ſelten Abſcheu vor dem Schlechten, weil ſie eine natürliche Neigung mit dem Mantel der Liebe bedeckt. Dieß wußten die Spartaner wohl. Daher machten ſie die Heloten trunken, damit die Freygebohrnen in der ohnehin verachteten Menſchenclaſſe das Laſter verabſcheuen lernten.

6) Zu häufiger Gebrauch der Beyſpiele gewöhnt junge Leute zu ſehr, ſich nur aus Vergleichungen zu ſchätzen, ſtatt in ihrem Urtheil mehr von ſich ſelbſt abhängig und dadurch ſelbſtſtändig zu werden.

Wenn man ſie gleich oft an die erinnert, die mehr als ſie leiſten, ſo werden ſie doch noch immer genug finden, die ihnen nachſtehen. Wenn man ſie warnt, den Schlechten ähnlich zu werden, ſo werden ſie leicht andere noch Schlechtere finden, von denen ſie noch weit entfernt ſind Weit wichtiger iſts, es in ihnen zum lebendigen Bewußtſeyn zu bringen, daß ſie noch nicht leiſten, was ſie leiſten könnten; dieß macht beſcheiden; tröſtet aber auch, wenn ihre Kraft ſchwächer iſt, durch den Gedanken, gethan zu haben, was ſie vermochten.

In Familien ſind die Vergleichungen mit Geſchwiſtern ſelten rathſam, am wenigſten da, wo Eltern von parteyiſcher Vorliebe nicht frey und wohl gar ſo unvorſichtig ſind, in Gegenwart der Kinder das Capitel „welche Kinder ſie am liebſten haben“ abzuhandeln. Als ob Kinder es nicht ohnehin genug bemerkten, ob ſie die Begünſtigten oder Zurückgeſetzten ſind, wodurch gar mancher Charakter bitter und manches zartere Herz unglücklich wird.

# F.

## Hauptrückſichten bey der Erziehung der Kinder aus den höheren Ständen.

(Vergl. 2. Th. 4. Abſchn. § 227. ff.)

1.

Am meiſten wird an die Bildung der Kinder aus den höheren Ständen gewendet. Aber wenig genug entſpricht nur zu oft der Erfolg dem Aufwande von Mitteln. Scheinbar verwahrloßt wachſen dagegen andre, für welche das Glück nichts gethan hat, und Menſchen ſehr wenig thun können, neben ihnen auf, und ragen bald an Verſtand und Charakter über jene empor. Bey manchen ſcheint die Vorſehung durch ausgezeichnete Anlagen erſetzen zu wollen, was ſie ihnen an äußeren Gütern entzogen hat. Andre kämpfen nothgedrungen mit ihrem Schickſal, und durch den Kampf wächſt ihnen die Kraft.

2.

Die Erziehung findet aber auch nicht geringe Schwierigkeiten in jenen höheren Ständen. Wem können die Gefahren, welche Reichthum und Ueberfluß, Leichtigkeit jedes Bedürfniß zu befriedigen, Gemächlichkeit des Lebens, Verweichlichung von Kindheit an, frühes Gefühl der künftigen Ueberlegenheit und Unabhängigkeit durch Geburt, durch Macht und Vermögen herbeyführen, unbemerkt bleiben? Wie ſchwer wird es den trefflichſten Eltern, von ihren Kindern das Gift

der Schmeicheley, die Verführungen der Eitelkeit, die zerſtreuenden Vergnügungen, den Anblick der Verderbniſſe der großen Welt entfernt zu halten? In wie vieles müſſen ſie ſich ſelbſt bequemen, ohne daß ſie es gut heißen! Welche Opfer müſſen ſie der Convention und den Verhältniſſen in ihren Kindern bringen! Wie ſchwierig iſt es oft für ſie, zu entſcheiden, ob es, wie nun einmal die Dinge liegen, gerathner ſey, ſich dem Strom der herrſchenden Sitten entgegen zu ſetzen, oder von der alten Strenge lieber nachzulaſſen, um nicht noch mehr zu verderben! Dieß alles muß der Erziehungsgehülfe, wenn er Augen zu ſehen hat, in den Häuſern und Cirkeln der Reichen und Mächtigen gewahr werden. Aber er muß auch bald genug finden, daß hier eben ſo wenig mit bloßen Klagen als mit gewaltſamen Mitteln auszurichten ſey, ja daß es nicht einmal rathſam ſeyn würde, die Jugend von den Sitten und Gewohnheiten eines Standes völlig zu entfernen, welcher doch nun einmal zu der Sphäre ihres künftigen Lebens und Wirkens beſtimmt iſt.

Gleichwohl aber ſoll er die Hoffnung nicht aufgeben, durch eine auf die ſchon vorhandnen oder künftigen Gefahren berechnete Erziehung, ſeine Zöglinge, unter übrigens günſtigen Umſtänden, ſicher gegen dieſelben ſtellen zu können. Daher lerne er zuvörderſt die Hauptgebrechen der höheren Stände, die auf den Zuſtand des gemeinen Weſens einen ſo bedeutenden Einfluß haben, theils aus den Beobachtungen einſichtsvoller mit der

großen Welt genau bekannter Perſonen, theils durch eignes unabläſſiges Beobachten in der Stille kennen, und vergegenwärtige ſie ſich aufs deutlichſte. Nach den Reſultaten ſolcher Beobachtungen, wird es ihm dann gewiß klar werden, welches gerade hier die Haupttendenzen ſeines Erziehungsplans ſeyn müſſen.

Es giebt unter den höheren Ständen, Perſonen und Familien von ſo ausgezeichnetem Verſtande und Charakter, daß es die größte Unkunde oder Ungerechtigkeit verrathen würde, wenn man dieſe Ausnahmen verkennen wollte. Sie finden ſich in manchen Kreiſen häufiger, in andern ſeltner. Aber ſie fehlen nirgends ganz. Gerade die, welche ſolche Ausnahmen machen, werden aber am wenigſten in Abrede ſeyn, daß man, wenn von der Mehrheit der Mitglieder jener Stände die Rede iſt, folgende Charakteriſtik weder unwahr noch übertrieben zu nennen Urſach hat.

1) Die Verſtandesbildung iſt bey einem ſehr großen Theil im höchſten Grade ungründlich und oberflächig. Dabey iſt ſie mit einer vornehmen Verachtung des Gründlichen im Wiſſen, das ihnen als pedantiſch erſcheint, verbunden. Bey einer Claſſe, die man die rohere nennen kann, wird die Unwiſſenheit in allem, was man Kenntniſſe nennt, die etwa ausgenommen, welche Geſchäft und Stand ganz unentbehrlich macht, (z. B. das Militairweſen, die Oekonomie), noch itzt zur Schau getragen, als ob man ſich recht ſeines Glücks, nicht viel wiſſen zu dürfen, freuete. Bey einer andern, feineren, ſoll der Firniß einer modiſchen Cultur den Mangel bedecken, der aber bey jedem Anſtoß abſpringt, und die wahre Grundfarbe verräth.

Dieſe Unwiſſenheit erklärt ſich bey den meiſten, aus der planloſen Bildung in denen Jahren, wo der Grund alles

Wiſſens gelegt werden muß, und wo es noch in ſehr vielen vornehmen Familien Ton iſt, laut zu äußern, „daß, bey ſolchem Vermögen und ſolchen Ausſichten der Kinder, wenig darauf ankomme, ob ſie viel oder wenig lernten, weil ſie es ja nicht nöthig hätten,“ in welche Urtheile ſelbſt die dienſtbefliſſne Unterthänigkeit mancher Prediger, Haus- und Schullehrer mit einſtimmt, um die zuweilen aufſteigenden Sorgen der Eltern über den Unfleiß ihrer Kinder, zu verſcheuchen.

Aus jener Verſäumniß der Geiſtescultur geht nun hervor — die Geiſtloſigkeit, welche der Grundcharakter der allermeiſten Geſellſchaften in der großen Welt iſt, unter deren Empfindung ſo mancher geiſtvolle Mann, ſo manche geiſtvolle Frau ſeufzt, die ihr Schickſal verdammt hat, in dieſer unfruchtbaren Wüſte einſiedleriſch zu wohnen. Denn das Allermeiſte, was in dieſen Kreiſen geſprochen wird, (ob man auch wohl ohne alles Sprechen, außer wenigen Formeln der Convenienz, in ihnen durchkommen kann,) läßt ſich ſchon vorher beſtimmen. Es iſt das ewig Wiederkehrende, das Unbedeutendſte, das Kleinlichſte. Jeder weiß ziemlich ſicher vorher, was man ihn fragen, jeder Fragende, was man ihm antworten wird; aber dem einem liegt ſo wenig als dem andern irgend etwas an dem Inhalt. Der Verſtand kommt nun immer mehr herab in dieſer Umgebung der Verſtandloſen, und wenn gleich viel geklagt wird über Langeweile, beſonders an den Höfen, ſeit die Schalksnarren verſchwunden ſind, ſo hat doch kaum einer oder der andre den Muth, ſich daraus zu retten.

2) Der Charakter entbehrt eben ſo wohl der rechten Bildung. — Ein ſehr großer Theil der vornehmen und reichen Jugend, unterliegt ſchon in den Entwicklungsjahren allen Verderbniſſen der ſinnlichen Ausſchweifungen und Verwilderungen; die Töchter aber der gänzlichen Vereitelung des Sinnes, dieſem faſt unheilbarſten Krebsſchaden des Herzens. — Wo es etwas beſſer ſteht, und nicht ſogleich alle Kinder den Götzen dieſer Welt geopfert werden, da beruht

doch die moraliſche Charaktergüte, häufig mehr auf einer gewiſſen Achtung des äußerlich Anſtändigen, zur Verhütung der ins Gerede bringenden, oder die körperliche Geſundheit für den längeren Genuß zerſtörenden Ausſchweifungen, allenfalls auf einer gewiſſen Humanität gegen Unglückliche, als auf einem wirklichen Sinne für das Gute, Edle und Große, und für innere Harmonie aller Thätigkeiten. Die Religioſität, auf die man noch hie und da in Familien einen Werth ſetzt, iſt ebenfalls auf eine gewiſſe äußere Achtung des Predigers, die Beobachtung der väterlichen Gebräuche, und einen blinden Haß gegen Neuerungen beſchränkt. Mit dem übrigen Handeln ſteht ſie nicht ſelten in dem grellſten Contraſt.

Vor allen aber iſt es der Egoismus und die Vergnügungsſucht, welche man als die ewig rege Triebfeder alles mühſeligen Ringens und Strebens erblickt. Für eine Claſſe ſind die früheren Genüſſe der Welt zeitig abſchmeckend geworden. Der Egoismus, der nur nach Ehre, Macht und Reichthum als dem Höchſten trachtet, tritt nun in die Stelle. Nur für ſich ſorgend giebt er bald die Achtung gegen die Rechte andrer auf. Mächtige der Erden geben das Beyſpiel; wer dabey gewinnt, ſchwört zu ihren Grundſätzen, und findet ſie nothwendig; zuckt die Achſeln über die Mittel, und tröſtet ſich mit dem Gewinn des erreichten Zwecks. Wer noch an die ewigen Geſetze des Rechts erinnert, wird als ein gutmeinender weltunkundiger Schwärmer verlacht, oder als ein unruhiger Kopf zur Ruhe verwieſen. — Für eine andre jüngere Claſſe, hat das Leben allein Reiz durch die Befriedigung der Sinne. Zum Bedürfniß gewordne betäubende Vergnügungen, zerſtören den Sinn für das Beſſere auch da oft, wo er war; aber gänzlich verwildert in ihnen ein Herz, das Jenes nie kannte. Alle Geſundheit der Seele geht mit der Häuslichkeit zugleich verlohren. Manche deutſche Stadt iſt auf dem Wege zu werden, was die großen Städte

des Auslands ſchon früher geweſen ſind, — das Grab der Sittlichkeit.

Auch das Geſchlecht, das ſein natürlicher Beruf an das Haus feſſeln ſollte, ſchwebt in großer Gefahr, in dieſem Strome fortgeriſſen zu werden. Wenn auch da die Frivolität immer mehr zum herrſchenden Ton wird; wenn ſelbſt höhere Geiſtescultur nur dahin führt, über die Principien hinwegzukommen, — was iſt dann noch für die Erziehung der künftigen Generation zu hoffen?

„Kein gemeines Weſen — ſagte ohnlängſt Johannes Müller in der Akademie der Wiſſenſchaften zu Berlin — vermag zu beſtehen ohne Tugend. — Ich meine damit das lebendige thätige Gefühl, daß jeder nicht für ſich, ſondern für ein gemeinſames Vaterland, und nicht für den vorbeyfliegenden Augenblick des Lebens, ſondern für das Wohl der Zukunft lebt. Hieraus fließt Mäßigkeit, Arbeitſamkeit, Selbſtverleugnung, Todesverachtung, und das wahre Glück des Lebens, Freundſchaft und Liebe, Bewußtſeyn, Unbefangenheit."

3) Es giebt unſtreitig auch unter den Gliedern der höheren Stände Perſonen, von einer nicht gemeinen Thätigkeit für das Gemeinwohl. Aber unbefangen angeſehn und gewürdigt, iſt ſie doch mehr ein vergeblicher Aufwand von Kräften, als ein gedeihliches Wirken zum Beſſerwerden. Es giebt öffentliche Staatsbeamte, die durch Pflichttreue, durch Eifer, durch Uneigennützigkeit höchſt achtungswerth ſind, bey dem Allen aber mehr Gutes hindern als fördern, weil ihnen der Ueberblick fehlt, weil ſie an ihren beſchränkten Theorien hängen, weil ſie die Menſchen nicht kennen, an das Beſte im Menſchen nicht glauben, ihre Weltkenntniß nur in der Sphäre der Schlechteren, wo ihnen nichts vorkam, was zu lieben, zu achten, zu bewundern iſt, geſammelt haben, und nur durch Gewalt und Geſetz erzwingen wollen, was das Werk der Freyheit ſeyn muß, wenn es irgend einen Werth und irgend einen Nutzen haben ſoll.

Bey andern iſt es ein engherziger Patriotismus, der ſie zwar unermüdet macht, den Staat zu bereichern oder zu vergrößern, aber ihren Blick ganz abwendet von dem, worin der wahre nervus rerum gerendarum — die eigentliche Kraft der Staaten und ihre wahre Größe — beſteht, die Vortrefflichkeit der Menſchen, die ihnen angehören. Daran denkt kein Financier, kein Kameraliſt, und kein Krieger, ſo bald er nichts als dieß iſt. Er kann dieß alles bis zur Virtuoſität ſeyn, aber eben darum für nichts anders — gerade für das Höchſte und Edelſte am wenigſten — Sinn haben. Ob die Generation beſſer wird, oder durch ſeine Projecte moraliſch nur noch mehr zu Grunde geht — das gehört nicht zu ſeinem Reſſort; und ob er es denen, zu deren Reſſort es gehört, durch ſeine Plane unmöglich macht, was kann ihn das kümmern? So liegen die Sachen in der wirklichen Welt; auf dieſer Stufe ſteht ein großer Theil der höheren Staatsbeamten in allen Ländern. In ſolchen Händen ſind viele der beſten Fürſten. — Dürfen wir uns wundern, daß der Wille einzelner Vortrefflichen (deren dieſe Welt nicht werth iſt) und mit ihm des Guten ſo viel, — nicht empor kommen kann?

Anmerk. Von dem angehenden Erzieher iſt eine ſolche Kenntniß des wahren Zuſtandes der höheren Stände nicht zu erwarten; auch wird ihm vielleicht in den vorſtehenden Bemerkungen manches dunkel bleiben, bis es ihm die Erfahrung klar macht. Daß ſie aber für jeden, der zur Bildung der Kinder dieſer Stände mitwirken ſoll, ſey es im Hauſe oder in Erziehungsanſtalten, von der höchſten Wichtigkeit ſind, dieß muß jedem einleuchten, der überhaupt die Erziehungskunſt aus ihrem wahren Standpunkte betrachtet, und bey der Entwicklung jedes ihm übergebnen Individuums, die Sphäre, in welcher und für welche es ſich entwickeln ſoll, nicht für gleichgültig hält.

3.

Echte — vielſeitige — aber von bloßer Cultur weſentlich verſchiedne Bildung und Aufklärung des Verſtandes, Belebung des Gefühls für alles Edle und Große deſſen die menſchliche Natur fähig iſt, Begeiſterung für das Ideal menſchlicher Vortrefflichkeit, und Gründung der Sittlichkeit und Religioſität auf feſte Principien, — wenn etwas die Kinder des Glücks retten kann vor jenen Verführungen der Welt, ſo kann es nur dieß ſeyn. Dieß alſo ſey das Ziel, das ihren Erziehern unverrückt vor Augen ſchwebe.

1) In einem gewiſſen Grade ſoll man die angedeuteten Zwecke in jeder Erziehung zu erreichen ſuchen. Aber da doch einmal die Entwicklungsſphäre und der Wirkungskreis der Menſchen ſo ſehr verſchieden iſt, und ein Theil von ihnen ſchon durch den Zufall ihrer Geburt zu etwas Größerem beſtimmt ſcheint, ſo liegt darin eine Aufforderung mehr, den verdienſtloſen Geburts- und Standesadel, zu einem wahren, Verdienſt gebenden Seelenadel zu erhöhen. Möchte ſich nur die Zahl unſrer Pädagogen, die zuerſt ſelbſt Sinn für dieſen hätten, mit der zunehmenden Schätzung und Belohnung ihres Geſchäfts vermehren.

2) Hier einige weitere Bemerkungen über die im § angegebnen Hauptmomente.

A) Verſtandesbildung — — nicht bloße Cultur durch vielerley Wiſſen, wozu ſchon die Kinder dieſer Stände die Umgebung und das geſellige Leben in ihren Familien führt, worin ſie eine Menge von Kenntniſſen — oft höchſt geringfügige, zuweilen auch brauchbare — be-

kommen, die andern, welche ſtill und eingezogen aufwachſen, unbekannt bleiben — ſondern echte Bildung, die zu wichtigen Kenntniſſen und zur wahren Aufklärung (an welcher es den Cultivirten oft ganz gebricht,) führen kann. Gründlichkeit des elementariſchen und ganzen Jugendunterrichts ſollte der Charakter jeder Unterweiſung ſeyn; aber bey den Kindern dieſer Stände gerade am allermeiſten, weil von den andern manches eher nachgeholt werden kann, als hier, wo ſich alles vereinigt, ſie ungründlich zu machen. Sie entwachſen früher der Unterweiſung; ſie machen mit ſehr mäßigen Kenntniſſen ihr Glück; ſie überſehen leicht die Menge der ganz ſchlecht Unterrichteten. Man wundert ſich eben darum, wenn man ſolche in irgend einem Fach gründlich findet, weil man es im voraus annimmt, daß ſie nur oberflächig unterwieſen ſind. Daher das Verderben!

Sorgt nicht, daß ſie durch die ſtrenge Methode verſchroben oder pedantiſch werden. Denn einſeitig ſoll man ſie nicht bilden. Es iſt ja bey ihnen nicht nöthig, wie bey andern, die Anlagen auf ein beſtimmtes Fach der Gelehrſamkeit ausſchließend zu machen. Wenn nur alles, was man ſie lehrt, ein ſichres Fundament hat, und der Geiſt früh gewöhnt wird, ſich mit halbem Wiſſen nirgends zu begnügen. Wenn nur daneben keine Art von Wiſſen geringſchätzig behandelt, wenn gleich nicht ex profeſſo betrieben wird; wenn nur der Sinn allem Wahren und Nützlichen offen bleibt.

Hört nicht auf die Einwürfe „was es denn für dieſe Zöglinge helfen ſolle, einen ſo ſchulmäßigen Gang zu gehen!“ Redet lieber nicht über eure Methode mit ſolchen, denen ihr eure Zwecke, zu denen die formale Bildung eben ſo ſehr als die materiale gehören muß, doch nicht einleuchtend machen könnt. Arbeitet mit euren Schüler im Stillen, und verlaßt euch darauf, daß ihm gerade das Feſte, Conſequente und Strenge eurer Lehr-

art mehr anziehen wird, als jede Oberflächigkeit, die, indem ſie den Geiſt nicht zum Bewußtſeyn ſeiner Kräfte kommen läßt, erſchlafft und ermüdet.

Selbſt in dem Unterricht des weiblichen Geſchlechts, treibt, was ihr treibt, gründlich, damit ein ſichres Wiſſen entſtehe. Hat je eine Schülerin eine Kunſt (Muſik, Zeichnen, Schreiben, weibliche Arbeit) gut gelernt und etwas darin geleiſtet, wenn es die Lehrenden nicht genau nahmen? Und in Sprachen und Wiſſenſchaften ſollte es anders ſeyn?

Alles Lernens letztes Ziel ſey wahre Aufklärung des Verſtandes — die unabhängig von einer kunſtmäßigen Methode, jeder Wahrheit offen, jedem Irrthum, jeder Täuſchung feind iſt; nicht ſich abfinden läßt mit Worten, nicht ſich berücken läßt von Vorurtheilen des Alten oder Neuen, nicht abhängen will vom fremden Urtheil, wo eignes zureicht *). Jeder Menſch hat ein Recht an eine ſolche Aufklärung; jeden Menſchen kann man auch ſtufenweiſe aufklären, ſo bald man ihn unterrichten kann. Aber nirgends iſt der Mangel an wahrer Aufklärung ſo ſchädlich, oft ſo fürchterlich in ſeinen Folgen, als in denen Ständen, welchen das Glück alle möglichen Mittel in die Hände gegeben hat, ihre Vernunft oder ihre Unvernunft zum Heil oder zum Verderben vieler Menſchen wirkſam zu machen. Der Unverſtand hat allerdings einen heiligen Namen häufig gemißbraucht. Aber wer um des Mißbrauchs willen ſich als Gegner der Aufklärung ankündigt, der muß auch der Religion den Krieg ankündigen, deren Würde Aberglaube und Bosheit wie oft! entweiht hat. Nicht früh genug kann man ſolchen Mißverſtändniſſen entgegenarbeibeiten, damit ein heiliger Name auch geheiligt bleibe.

*) S. Eberhard Monographie über die Zeichen der Aufklärung. Halle 1789. (4 Gr.)

b) Gefühl für das Edle und Große, Begeiſterung für das Ideale menſchlicher Vortrefflichkeit. Dieß giebt der Seele Adel, in welchen Ständen es auch gefunden werde. Den zufälligen Vorzügen der Geburt und des Ranges beygeſellt, drückt es den Begünſtigten des Glücks das Siegel des Verdienſtes auf. —

Wenn man unter den Vorfahren ſeiner Zöglinge ſolche fände, die ſich Rang und Adel durch Verdienſt erworben hätten, ſo würde man nicht vergeſſen dürfen, oft auf ſie (domeſtica exempla) hinzuweiſen. Außerdem iſt die Geſchichte (ſchon der einzige Plutarch) ſo reich an großen Zügen, und keiner der Heroen der Menſchheit ſollte denen fremd bleiben, die ſich rühmen, durch ihre Geburt zum Höheren beſtimmt zu ſeyn, damit nicht wahr werde an ihnen — heroum filii noxae.

Zwar kann ſich in einem Jünglinge dieſer Sinn für das Edle und Große merklich gebildet haben, ohne daß ihn dieß allein vor allen Gefahren der großen Welt ſicher ſtellte; denn er hat auch andre Sinne, die Befriedigung ſuchen, und in dieſer Sphäre ſo leicht finden. Aber er wird doch dadurch bewahrt werden, theils vor der ſtupiden Einbildung auf das Zufällige ſeines Standes, theils vor der niedrigen Gemeinheit, die nur bey der Ungebildetheit des Verſtandes und der Leerheit des Herzens ihre Rechnung findet. Er wird früher und unverletzter auch von Verirrungen zurückkommen. Er wird es tiefer bereuen, ſich ſelbſt einige Augenblicke verlohren zu haben; ein Bedürfniß des Herzens wird ihn bald drängen, wieder hinaufzublicken zu dem Würdigen. Ein Kreis von Menſchen, worin ihm nur das obwaltende Gefühl ewig unbefriedigter Forderungen des Geiſtes und des Herzens bleibt, wird nicht lange ſein Kreis bleiben können.

Manche Kinder des Glücks retten ſich, wenn die Jahre des Jugendrauſches vorüber ſind, noch zeitig genug durch ein häusliches Leben aus der großen Welt in die ländliche Stille ihrer reichen Beſitzungen. Eine tugendhafte Gattin kann Wunder thun an manchen Weltlingen, und ſie erſt das Köſtliche des Lebens kennen lehren *). Unwürdig leben ſie dann gerade nicht, wenn die Welt nicht zu viel an ihrem Körper und Geiſt verwüſtet hat, und auch nicht gerade unglücklich. Aber ihr Leben iſt doch bey weitem nicht ſo wohlthätig für die Geſellſchaft, und für ſie ſelbſt kein ſo genußreiches Ganze, auch nicht von aller Langeweile ſo fern, als es ſeyn würde, wenn man früher ihren Blick auf das gelenkt hätte, was thätige Menſchen, in denen Einſicht, Kraft und Wille im Einverſtändniß iſt, wirken und ſchaffen können. Denn ſolche Menſchen ſehen die Dinge in der Welt nicht ruhig ihren Gang gehen, ſondern beſchleunigen durch ihren Zutritt das Beſſere, und ſtemmen ſich mit ganzer Kraft gegen das Schlechtere. Sie bleiben zwar ſtets hinter ihren Wünſchen zurück, und geben der trägen Weltklugheit immer Stoff, ihrer vereitelten Hoffnungen zu ſpotten. Aber ſie ſind und bleiben

*) Es könnten ſo mancher dieſer früh Verwilderten, in denen aber die edlere Naturanlage nicht unterging, und die erſt in einer glücklichen Häuslichkeit finden, was ihnen vorher ganz unbekannt blieb, mit Max. Picolomini in Schillers Wallenſtein ſagen:

„Ja das Leben
hat Reize, die wir nie gekannt! Wir haben
des ſchönen Lebens offne Küſte nur
wie ein umirrend Räubervolk befahren.
Was in den innern Thälern köſtliches
das Land verbirgt — o! davon — davon iſt
auf unſrer wilden Fahrt uns nichts erſchienen.
O dieſes lärmende Gewühl der Welt
Dem Herzen gab es nichts, dem lechzenden.
Die Seele fehlt dem nichtigen Geſchäft.
Es giebt ein andres Glück und andre Freuden.“

doch das Salz der Erde, das die Geſellſchaft vor einem allgemeinen Verderbniß bewahrt. S. oben S. 48 — 73.

Dem weiblichen Geſchlecht kann man ſo hohe Ziele nicht ſtecken. Aber wie würde doch auch dieß gewinnen, wenn man in der Erziehung, freylich nach der verſchiedenen Empfänglichkeit der Individuen, verſchieden — dahin wirkte, daß ſie an ausgezeichneten weiblichen Charakteren Wohlgefallen fänden, und ſich, dieſe nachahmend, auch eine Sphäre ſchaffen lernten, in der ſich jede Kraft entwickeln, und Leben und Freude um ſie her verbreiten könnte. Denn da die Frauen und Töchter der Begüterten und Mächtigen, durch ihr glückliches Loos, von ſo vielem, was andre ihres Geſchlechts oft faſt zu Boden drückt, losgeſprochen ſind, — wie viel Zeit bleibt ihnen, ſich zu bilden, und zu jeder gemeinnützigen Thätigkeit geſchickt zu machen, welche dem Weibe geziemt, wovon aber die nichts ahnden, bey denen Leichtſinn, Zerſtreuung und Eitelkeit es nie möglich gemacht hat, zu einer inneren Harmonie mit ſich ſelbſt zu kommen.

C. Die ſchönſten Gefühle machen doch die Grundſätze nicht überflüſſig. Auf ihnen ruhe die Sittlichkeit und Religioſität. Vor allen auch die letztere! Wenn ſie allein das Werk der erhitzten Phantaſie oder eines ſchmelzenden Herzens iſt, kann ſie gar leicht verdrängt und erkältet werden, wohl gar dem Niedrigſten Platz machen. So dünkt ſie ja vielen, welche das Leben in der großen Welt, wie ſie meinen, zur Vernunft gebracht hat, eine ſchwärmeriſche Jugendempfindung, die nun nicht mehr gezieme, und deren man ſich bey gereiften Jahren zu ſchämen haben würde.

Wer früh gelernt hat, daß die Religion wie die Moral die ſtrengſte Prüfung der Vernunft nicht ſcheuen dürfe, und daß die Weisheit aller Zeitalter ohne Gott, ohne Tugend und ohne Unſterblichkeit nicht ausreiche, — in deſſen Geiſt kann ſich

zwar die Religion ſehr verſchieden geſtalten, aber aus dem Herzen wird er ſie ſchwerlich je verlieren, weil auch ſeine Vernunft das Unveränderliche ihres Weſens nicht entbehren kann.

Wohin es aber führt, wenn auch dieſe Grundpfeiler der menſchlichen Glückſeligkeit verſinken, das hat uns ja wohl die Geſchichte der Zeit laut genug gepredigt, und die Geſchichte aller Zeiten. Wäre es daher möglich, die wahre Ehrfurcht gegen alles, was Heilig iſt, wieder in die Familien der Mächtigen zurück zu führen, und die Religion, die vielen bloß als politiſche Hülfe noch etwas werth iſt, ihren Augen als das Würdigſte erſcheinen zu laſſen; — wie viel würde für die künftige Generation gewonnen ſeyn!

Vermag dieß die Erziehung nicht, woher ſoll die Hülfe kommen? Durch Verordnungen und Geſetze, zu denen man von Zeit zu Zeit — wie zu acht und vierzigſtündigen Gebeten — ſeine Zuflucht nimmt, durch Beſchränkungen der Lehrfreyheit, durch anbefohlne Beobachtung äußerer Gebräuche, iſt nichts ausgerichtet. Dieß haben wir auch in unſern Zeiten erlebt. Durch ein gefälliges Gewand, das gerade der äſthetiſchen Stimmung des Zeitalters anſpricht, durch Erneuerung eines phantaſiereichen Myſticismus, wodurch die Religion zur Poeſie wird, erhält man zwar die Erlaubniß, in Geſellſchaften, wo ihr Name längſt verſchollen war, ihn wieder nennen zu dürfen. Aber auch dieß wird mit dem ſich ändernden Geſchmack bald genug vorübergehen. Ein in früher Jugend in der Tiefe des Herzens angeregtes religiöſes Gefühl, das in den reifern Jahren durch einen mit Ernſt und Einſicht ertheilten Unterricht genährt wird, giebt dem Charakter allein das faſt unvertilgbare Gepräge der Religioſität.

# X.
# Nachträge und Zuſätze
## zu der
# Theorie des Unterrichts.

### Vorerinnerung.

Der größere Theil der folgenden Bemerkungen, welche ſich theils auf die im 1. Th § 131 — 223. enthaltene allgemeine Didaktik, theils auf mehrere im 2. Th. bey der Theorie des Schulunterrichts abgehandelte Materien beziehen werden, iſt durch die ſeit einigen Jahren mit großem Ernſt und Eifer betriebene Verbeſſerung des Jugendunterrichts ſowohl in der elementariſchen als höheren Bildung, veranlaßt worden. Nichts hat unter den Verſuchen dieſer Art ein ſo allgemeines Intereſſe angeregt, als die von einem ſehr edlen Schweizer, Peſtalozzi, in Umlauf gebrachten Ideen, für welche es im Voraus ein günſtiges Vorurtheil erwecken muß, daß ſie von ſo vielen philoſophiſchen Köpfen aufgefaßt, ausgebildet und mit Wärme empfohlen ſind. Mehreren ſcheint es, als ſey dadurch für alle bisherige Didaktik eine totale Reformation nothwendig geworden, indem man ſich bisher durchaus auf einem falſchen und ſchädlichen Wege in der Unterweiſung der Jugend befunden habe. Es ſey auch gar nicht nöthig, hierüber erſt Erfahrungen abzuwarten, da das Syſtem ſchon in ſich ſelbſt vollendet, und zu tief in der menſchlichen Natur begründet ſey, als daß dem, welcher nur tief genug in dieſe Natur eingedrungen ſey, noch der geringſte Zweifel davon übrig bleiben könne. Andre urtheilen mäßiger, ohne ungerecht gegen das Frühere, oder gleichgültig gegen das Spätere zu ſeyn.

Die Theorie jener Methode greift in viele der Materien ein, für welche Nachträge und Zuſätze beſtimmt waren; daher ſollen dieſe in dem ihr beſtimmten kritiſchen Verſuch eingewebt werden. Dahin gehören die Bemerkungen:

1) über die Methodik des Elementarunterrichts, in Abſicht der Materie; (ſ. oben 1. Th. § 135 — 140.)

2) die Methodik des Elementarunterrichts, in Abſicht der Form; (1. Th. § 141 — 53.)

3) über die Gründlichkeit und Lückenloſigkeit der Lehrart; (§ 145.)

4) über katechetiſche und ſokratiſche Methode, und ihre mannichfaltigen Mißverſtändniſſe; (§ 151.)

5) über die in der neuern Didaktik empfohlnen Verſtandesübungen und ihren Mißbrauch; (§ 156 — 164.)

6) über die Methodik des Rechnens und die Vorübungen zur Mathematik; (§ 180. ff.)

7) über geographiſche, hiſtoriſche und naturhiſtoriſche Lehrart; (§ 188. ff.)

Alle dieſe in den angeführten §§ des 1. Th. bereits abgehandelten Gegenſtände, werden in dem Aufſatz E. nochmals berührt, und das, was darüber zuzuſetzen nöthig ſcheint, an die Bemerkungen über die neueſte Theorie des Unterrichts angeknüpft werden, um jede unnöthige Wiederholung zu vermeiden.

Hier folgen daher zunächſt einige Nachträge zu Materien, welche mit jener Peſtalozziſchen Theorie wenigſtens in keiner unmittelbaren Verbindung ſtehen, und auch von mehreren Didaktikern ſchon früher, oder doch unabhängig von ihr bearbeitet ſind.

A.

## A.

# Ueber den Unterricht im Leſen, Schreiben und Zeichnen.

(Nachtrag zu 1 Th. § 165—170.)

### 1.

An Verſuchen, die Leſemethoden zu erleichtern, hat es zu keiner Zeit gefehlt. Vieles mag davon in Vergeſſenheit gerathen ſeyn, weil es aus dem engen Schulkreiſe nicht, wie itzt Alles, ins Publikum kam. Indes hat der Eifer mancher Beurtheiler der neueſten Methoden, der literatur dieſes Faches den Dienſt geleiſtet, vieles faſt Vergeſſene wieder ins Andenken gebracht zu haben. Sie haben dadurch für das, was ſie beſtritten, mehr gethan, als in ihrer Abſicht lag. Denn es iſt durch dieſe Nachweiſungen klar geworden, daß ſich recht viele nichtmechaniſche, von dem Verjährten unbefangene Köpfe, zu den verſchiedenſten Zeiten und ganz unabhängig von einander, in den Ideen hierüber begegnet ſind.

Schon im 16ten Jahrhundert (1534) ſchlug ein Valentin Ikelſamer zu Marburg eine Methode vor, die Kinder ohne Buchſtabiren leſen zu lehren. Die trefflichen Schulmänner in Port royal bey Paris unterſchieden wie Olivier das Ausſprechen und Benennen der Conſonanten. — Im Jahr 1721 gab der Prediger Venzky eine eigne Schrift darüber heraus, und J. J. Hecker, Stifter der Realſchule zu Berlin, nahm ſie in Schutz. Ein andrer, unter dem angenommenen Na=

men Nachſinner, ſuchte in ſeiner Lehrkunſt das zornerweckende Buchſtabiren aus dem Wege zu räumen. Der berühmte Philologe J. M. Gesner trug 1756 in ſeinen Vorſchlägen von Verbeſſerung des Schulweſens ebenfalls auf eine Verbeſſerung der Lehrart im Leſen an. Baſedow, Wolke, Campe und Heineke machten mehrere Erleichterungsmittel bekannt. Der franzöſiſche Miniſter des Innern, François de Neufchateau (1799) war in ſeiner Methode pratique de la lecture ebenfalls der Meinung, die gewöhnlichen Methoden bedürften einer völligen Umſchaffung, und entwarf eine der Olivierſchen ſehr ähnliche Tabulatur der Elementarlaute. H. v. Hauſer in Wien gab 1796 eine Methode, das Schreiben und Leſen ohne Buchſtabieren zu lehren, heraus, und Gedike hielt nicht einmal das Syllabiren, ſondern bloß den Totaleindruck des ganzen Worts für nöthig, um Leſen zu lernen.

In den neueſten Zeiten haben die H. Olivier, Stephani und Pöhlmann am thätigſten in dieſem Fach gearbeitet.

1) **L. H. F. Olivier**, Prof. zu Deſſau. Das Hauptwerk, welches einige kleinere früher erſchienene Ankündigungsſchriften entbehrlich macht, iſt das:

Ortho-epo-graphiſche Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunſt, recht ſprechen, leſen und rechtſchreiben zu lehren.

Erſter theoretiſcher Theil. Enthaltend die Darſtellung des n. Syſtems. (1 Rthlr. 12 Gr.)

Zweyter praktiſcher Theil. Enthaltend die Anwendung deſſelben. Zu dem vollſtändigen Apparat der Lehrmittel gehören

1. Drey große Kupfertafeln ſchwarz und illuminirt. (2 Rthlr. 4 Gr. — 2 Rthlr. 22 Gr.)

2. Sechs große Buchſtabentabellen. (18 Gr.)

3. Elementarleſebuch. Große Schulausgabe mit groben Sabonlettern gedruckt. 37 Bogen. Fol. (1 Rthlr. 16 Gr.) Daſſelbe kleine Privatausgabe. (20 Gr.) Ein Handbuch zu Uebungen wird noch erwartet.

Ueber die Methode erſchienen:

1. Als Gegenſchriften: Ueber die neue Leſelehrart des H. Pr. Olivier und die damit im Landküſter-Seminarium zu Berlin angeſtellten Verſuche. Berlin. (20 Gr.) Das Meiſte darin iſt von H. Inſp. Herzberg. Mehrere Aufſätze in Gutsmuths pädagog. Biblioth. 3. B. 1803. S. 377. von Pöhlmann.

2. Für die Methode vorzüglich: Pädagogiſche und amtliche Berichte an das Publikum über die Lautmethode des Pr. Olivier. Leipzig. (1 Rthlr. 4 Gr.) (von Tillich, Perſchke, Schelz, Hiſcher u. a.). Himly im Anhang zu dem Verſuch einer Einleitung in den Peſtalozziſchen El. Unt. (Berlin 1803.) und die gehaltvolle Recenſion aller hieher gehörigen Schriften in der N. Leipz. Litt. Zeit. 1805; 168 und 169ſtes St. und in den Beyträgen zur Erziehungskunſt. 1 B. 1. 2 H.

2) H. Stephani, Conſ. R. in Caſtell. Kurzer Unterricht in der gründlichſten und leichteſten Methode, Kindern das Leſen zu lehren. Erlangen 1803. (2 Gr.) Nachtrag dazu in Gutsmuths Biblioth. 1804. 2 B. Fibel oder Elementarbuch zum Leſenlernen. (2 Gr) Stehende Wandfibel, nebſt einer Anweiſung zum zweckmäßigen Gebrauch derſelben nach der Elementarmethode von Stephani. Mit 11 Tafeln. 1804. (10 Gr.)

3) J. G. Pöhlmann, Lehrer in Erlangen. — Praktiſche Anweiſung, Kinder auf eine leichte Weiſe zur Buchſtabenkenntniß, zum Syllabiren und Leſen zu bringen. 1 01. (18 Gr.) Durch einen von dem V. veranſtalteten wohlfeilen Leſekaſten wird die Methode ſehr erleichtert.

Der achtungswürdige Veteran, Herr Profeſſor Wolke, hatte ſchon längſt die gemeine Bahn verlaſſen. Seine

neuerlich herausgegebne Anweiſung, wie Kinder und Stumme ohne Zeitverluſt und auf eine naturgemäße Weiſe zum Verſtehen, Sprechen, Leſen und Schreiben zu bringen, mit Hülfsmitteln für Taubſtumme, Schwerhörige und Blinde nebſt einigen Sprachaufſätzen; (Mit 3 Kupfertafeln und einer Leſetabelle. Leipzig 1804. 2 Rthlr. 8 Gr.) — hat vorzüglich, doch nicht ausſchließend, den Unterricht der Stummen zum Gegenſtande, trifft jedoch in vielen Punkten mit Olivier und Stephani zuſammen.

2.

Geht man bey der Prüfung der verſchiednen Leſelehrmethoden, welche von Zeit zu Zeit als Verbeſſerungen der gemeinen und noch in den meiſten Schulen herrſchenden empfohlen ſind, bloß von der Erfahrung aus, ſo führt dieſe zu folgenden Reſultaten:

1) Kinder, welche mit Eifer unterrichtet werden, und nicht ſtumpfſinnig ſind, können bey jeder — ſowohl bey der gewöhnlichen als der abweichenden Methode — nicht nur richtig, ſondern auch vollkommen leſen lernen.

2) Die ſchnelleren Fortſchritte hängen nur zum Theil von der Methode, aber nicht weniger von dem Ernſt und der Gewandtheit des Lehrers, dem natürlichen Gedächtniß, der Regſamkeit des Geiſtes, und dem Combinationsvermögen der Kinder ab.

3) Keine Methode iſt nothwendig mit einer Quaal für die Kinder verbunden, welche ihnen dieſe Lehrſtunden läſtig machen müßte. Tauſende haben in der fröhlichſten Stimmung in Schulen und Familien den gan-

zen lang und dornenvollſcheinenden Weg der alten Buchſtabiermethode zurückgelegt, ſo bald ſie keine tyranniſche Schulzucht (die bey jeder Methode eintreten kann) um den Frohſinn der Jugend brachte. Man kennt die beſſeren Schulen und die beſſeren Lehrer nach der alten Methode nicht, wenn man das Gegentheil behauptet.

4) In der Natur der Beſchäftigung mit todten Buchſtaben, ſinnloſen Sylben und Wörtern, liegt für Lehrer und lernende etwas Ermüdendes, was beſonders dem phantaſiereichen Kinde widerſteht. Es erklärt ſich daraus, daß gerade das leſen im Allgemeinen mit Unluſt gelehrt und mit Unluſt gelernt wird.

Man muß es verzeihlich finden, wenn viele Lehrer, deren Geiſt in ſo vielen Schulen ohnehin unter dem Druck der Nahrungsſorgen erliegt, oder in andern nach etwas Höherem ſtrebt, gerade dieſen Elementarunterricht läſſig treiben. — Wer eine neue Methode erfunden hat, darf nicht vergeſſen, daß der Genuß ſeiner Erfindung und das Anſchaun ihres Erfolgs, ihn für die Mühſeligkeit des Lehrens entſchädigt. Dieſe drückt aber faſt alle die, welche die Erfindung eines andern ausführen ſollen, ſie müßten denn ein beſonderes Intereſſe an den Kindern nehmen.

Eben daher wären Eltern, beſonders Mütter, die beſten Lehrerinnen dieſer Elemente, weil das Intereſſe für die Geiſtesentwickelung ihrer Kinder ſchon in ihrer Natur und in ihrem Verhältniß liegt.

5) Da nun das Mechaniſche des leſenlernens an ſich, weder für lehrende noch lernende ein eigentliches

Intereſſe haben kann, und bloß Mittel zu höheren Zwecken iſt, ſo muß ſchon jede Erleichterung und Vereinfachung der Methode höchſt willkommen ſeyn, und zwar nicht darum, weil ſo viel daran liegt, daß Kinder ſo früh als möglich leſen lernen, — denn hieran iſt in der That ſehr wenig gelegen, (ſ. 1 Th. 154. 165.) — ſondern weil es überhaupt gut iſt, über das bloß Mechaniſche, obwohl Unentbehrliche, im Unterricht, ſo weit es ohne Eintrag der vollkommenen Fertigkeit geſchehen kann, ſo ſchnell als möglich hinwegzukommen.

Vorzüglich wichtig iſt dieß in den Volksſchulen. Nach der täglichen Erfahrung können viele Kinder Jahre lang die Schule beſuchen, und dennoch nicht die mindeſte eigentliche Fertigkeit im richtigen Leſen (ohne welche alle darauf gewendete Zeit ſo gut als verlohren iſt,) erlangen. Denn was iſt das dürftige Leſen unſrer meiſten Landleute, Handwerker und Bürger, wenn man es unparteyiſch würdigt? Muß man nicht eingeſtehen, daß, ſtatt dieſer eigentlich ganz unbrauchbaren Halbkenntniß der Sache, wie ſie ſich bey vielen findet, ein Vorrath von andern recht praktiſchen Kenntniſſen Sprüchen und Liedern, dem Gedächtniß eingeprägt, bey weitem mehr Nutzen haben würde?

Sollte nun der Grund dieſes Uebels — ſo vieler an etwas ganz Unbrauchbares verſchwendeter Stunden — allein oder auch nur zum Theil in der Methode liegen, ſo wäre es ſchon darum von der allerhöchſten Wichtigkeit, auf eine Verbeſſerung zu denken.

Nimmt man dazu, auf wie wenige Jahre ſich bey vielen Kindern des Volks der Schulunterricht einſchränkt, und wie unterbrochen er iſt, ſo kann auch von dieſer Seite nicht Zeit genug geſpart werden, weil für ſie dieß oft die einzige Zeit ihrer geiſtigen Cultur iſt.

6) Je mehr endlich eine Methode der Natur gemäß iſt, deſto leichter und ſchneller wird ſie auch ergriffen, ſo bald man nur das Kind auf ihre Spur bringt. Man ſollte nun zwar glauben, daß der Menſch ſchon von ſelbſt und am erſten auf das Naturgemäße kommen würde. Aber auch in andern Dingen führen ihn ſehr oft erſt mancherley Umwege zu dem Natürlichen und dem Wahren.

3.

Noch iſt diejenige Buchſtabiermethode, welche den Namen der Lautzeichen mit den Lauten ſelbſt verwechſelt, in den meiſten Schulen und Privaterziehungen im ungeſtörten Beſitz. Verbeſſerungen ſind hie und da aufgenommen; das, was darin zu dem allerunnatürlichſten gehörte, iſt verdrängt. Man hat ziemlich allgemein angefangen, die ſogenannten Doppellauter wie Selbſtlauter zu betrachten, und die durch mehrere Buchſtaben ausgedruckten Mitlauter (Sch, Ch, Ph) gleich den übrigen Mitlautern zu benennen, (Sche, Che, Phe). (S. oben 1 Th. § 166.) Aber durch dieſe Verbeſſerung ſcheint ſowohl den neuen Methodikern, als manchen älteren immer nur der erſte Schritt zu einer gründlichen Verbeſſerung der Lehrart gethan zu ſeyn, ſo bald man anders das Natürliche für das Beſſere will gelten laſſen.

4.

Die Elemente der menſchlichen Sprache beſtehen aus einer beſtimmten Anzahl einfacher Laute, welche

durch die Sprachorgane hervorgebracht werden, und einer unendlich mannichfaltigen Verbindung fähig ſind. Wenn es nöthig wäre, Nichtſtummgebohrne ſprechen zu lehren, ſo würde der Unterricht nothwendig davon ausgehen müſſen, ſie die ganze Reihe von Lauten, von welchen die einzelnen Buchſtaben die Zeichen ſind, kennen zu lehren, und ſie zu dem Bewußtſeyn zu bringen, welche Sprachorgane und auf welche beſtimmte Art ſie dieſe anzuwenden haben, um den Laut aufs vollkommenſte hervorzubringen. Durch das Lehren des Alphabets, womit man gewöhnlich anfängt, kann dieſer Zweck nicht erreicht werden, und wer wirklich die Laute und die Namen der Buchſtaben für einerley hielte, müßte ganz vergeſſen haben, daß ja manchen unſrer Buchſtabennamen (z. B. Ce ha, Esceha, Che als k lautend) nicht einmal den Grundlaut ausdrucken. Indes lernen unſre nichtſtummen Kinder ſprechen, ohne daß wir ſie belehren dürfen, welche Organe ſie dazu nöthig, und wie ſie ſie in Bewegung zu ſetzen haben. Sie lernen es wie das Gehen, wie das Springen, wie das Laufen, ohne Bewußtſeyn der Glieder und Muskelbewegungen, welche auch dazu nöthig ſind. Unerwartet früh entwickelt ſich in ihnen oft das Vermögen, einen Laut nach dem andern, erſt einzeln (wie die Vocale), dann auch in Verbindung hervorzubringen, und in unglaublicher Schnelligkeit lernen viele alle die unendlichen Combinationen, die ſie von den Erwachsnen hören, nachbil-

den, ohne daß die Kunſt das geringſte dabey thäte. Man bemerkt bloß die Macht des Beyſpiels; ſie lernen rein und beſtimmt ſprechen, wenn man ihnen nicht anders vorſpricht. Sie nehmen alle Unrichtigkeiten auf, wenn ſie mit unrichtigſprechenden am meiſten umgeben ſind. In ſo fern ſcheint alſo eine Organbildung und Organübung zum Sprechenlehren, (die Stummgebohrnen abgerechnet) ein Umweg, daher völlig überflüſſig, oder doch bloß auf Verbeſſerung theils organiſcher, theils angenommener Fehler einzuſchränken zu ſeyn. Aber bey näherer Prüfung iſt dennoch nicht zu leugnen, daß auch allgemeinere Uebungen dieſer Art nicht ohne bedeutenden Gewinn ſeyn dürften.

1) Mehrere neuere Methodiker dringen darauf, den Anfang des Leſenlehrens mit dem kunſtmäßig betriebnen Sprechenlehren zu machen, und ſie verdienen alle Aufmerkſamkeit.

Olivier verlangt zwar nicht gerade Uebungen der einzelnen Sprachorgane zum Hervorbringen einzelner Laute, als Vorübung des Leſens; aber er geht gleichwohl davon aus, nicht nur den Kindern kurze leichte Sätze mit dem richtigſten natürlichen Tone vorzuſprechen, und ſie nachſprechen zu laſſen, auch dieſe Sätze in Worte, und die Worte in Sylben nach dem Takt zu theilen, ſondern auch ſämmtliche Elementar-Sprachlaute im Organ auszubilden, und zwar vermittelſt einer regelmäßigen und anhaltenden Uebung des deutlichen Nachſprechens und ſcharfen Artikulirens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die ſämmtlichen Lautelemente der Sprache, ſich als ſelbſtſtändige, iſolirte Beſtandtheile derſelben ſehr beſtimmt erkennen, auch endlich mit der größten Leichtigkeit ganz für ſich abſondern

und feſthalten laſſen. Die Methode iſt hier mehr Sache der Uebung als der Reflexion. (Ortho-ep. 2 Th. S. 6.).

Stephani will die Uebung mit der Hervorbringung von einzelnen Lauten anfangen, und zwar nach einer genetiſchen Ordnung der Buchſtaben, als Lippenlauter (m. b. p. f. v. w.) — Zahnlauter (ſ. ſch. z.) — Zungenlauter (d. t. l. n. r.) — Gaumenlauter (g. ch. k.) und Lungenlauter (h.). Man ſoll die Kinder aufmerkſam machen, welchen Theil ihres Mundes ſie bewegen, welche Haltung ſie den Sprachorganen geben müſſen, um jeden einzelnen Laut hörbar zu machen; gerade wie es die Muſiklehrer mit der Fingerſetzung zu halten pflegen.

Eine vollſtändige Theorie dieſer Sprachorganübung, haben wir bald von einem einſichtsvollen und praktiſcherfahrnen Lehrer der N. Bürgerſchule in Leipzig, H. Krug zu erwarten, worin er die Grundſätze, nach welchen er dieſe Methode ausübt, und den Kindern jede einzelne Operation ihrer Sprachorgane, die im Sprechen vorkommt, zum Bewußtſeyn zu bringen weiß, darlegen, auch das, was ihn von den Vortheilen derſelben aus der Erfahrung gewiß ward, mittheilen wird; worauf ich im Voraus aufmerkſam mache.

2) Der Olivierſche Rath iſt, dünkt mich, unbedingt zu befolgen, und in alle Volksſchulen aufzunehmen. Man ſollte durchaus, ehe man zum Leſenlehren übergeht, das Sprachvermögen der Kinder mehr bearbeiten, das Unrichtige, Rauhe, Unbeſtimmte, durch viele Uebung im Nachſprechen wegſchaffen. Viel Nützliches können die Kinder bey dieſer Gelegenheit ins Gedächtniß faſſen, und ſich zugleich daran gewöhnen, alles beſtimmt und klar auszuſprechen. In Familien, wo ohnehin gut geſprochen wird, iſt die Uebung nicht ſo lange nöthig, als in den Volksſchulen. Hier iſt ſie zugleich ein Mittel, Kinder des Volks zu gewöhnen, den Lehrer, der im ferneren Unterricht und von der Kanzel, nicht in ihrem gemeinen Hauston, ſondern richtig, nicht platt, ſondern hochdeutſch ſpricht, verſtehen zu lernen.

Die Stephaniſche Methode wird im Privatunterricht weniger Schwierigkeiten haben, als da, wo viele Kinder ſind. Denn da ſie die Olivierſche Stütze, (§ 5. Anm. 2.) das ſchwamäßige e verwirft, um den ganz reinen Laut zu lehren, ſo iſt dieß zwar bey manchen, z. B den Zahnlauten, Sumſern und Ziſchern wie S, Sch, ß leicht hörbar zu machen; aber wie Herr St. ſelbſt bemerkt, weit ſchwerer bey den Lippen-, Zungen- und Gaumenlautern (b, d, g), die erſt durch Verbindung mit Vokalen (ba, da, ga) recht hörbar werden.

Das eigentlich-kunſtmäßige Entwickeln des Urſprungs und der Bildung einzelner Laute, durch die Lippen, die Zunge, den Gaumen u. ſ. w. die danach gewählte Benennung der einzelnen Laute, z. B. Lippenbrummer, Kehl-Sumſer, kann, von einem recht geübten Lehrer betrieben, allerdings Einfluß auf das richtige Sprechen haben, ſo wie etwa der Gymnaſt durch genaue Bezeichnungen der Bewegungen und Stellungen der Füße, der Hände, und durch die Gewöhnung ſich derſelben bewußt zu ſeyn, manche fehlerhafte Angewohnheit verbeſſern kann. Aber nothwendig erſcheint mir dieſe Methode noch nicht, um den Zweck zu erreichen, und ich fürchte, auch Kinder, die in der Schule auf dieſe Art geübt ſind, werden, wenn ſie wieder unter Schlechtſprechende nach der Schulzeit kommen, wenig mehr an das denken, was ſie in der Schule, ſtets daran von dem Lehrer erinnert, und ſich ſelbſt erinnernd, mit freudigem Bewußtſeyn thaten, um überall den rechten Ton zu treffen. Auch, fürchte ich, können mancherley Irrungen entſtehen, da die Theoretiker über die Geneſis der Sprachlaute, in ihren Benennungen noch ſehr von einander abweichen, und neuerlich eine Menge neuer Namen zum Behuf ihrer ins Feine geführten Theorie erfunden haben. Denn ſelbſt die Neueſten geben demſelben Laut ſchon verſchiedene Namen, gerade wie die deutſchen Grammatiker den Redetheilen. Ehe nicht hierüber eine gewiſſe Uebereinkunft un-

ter allen Elementarſchullehrern, die aber ſchwerlich zu erwarten iſt, ſtattfindet, würde ein Lehrer, der ſeine Terminologie befolgte, den Kindern, die einer anderen gewohnt wären, ganz unverſtändlich bleiben.

Noch muß ich bemerken, daß ich zwar durch die Erfahrung belehrt bin, wie auch junge Kinder ein Wort, deſſen Beſtandtheile man ihnen mit den Kunſtnamen benennt, ſogleich ausſprechen, ſo bald ſie dieſe Kunſtnamen gelernt haben. Haben ſie z. B. die Olivierſche Nomenclatur inne, man ſagt ihnen langſam vor:

Lalllaut. — Erſter Grundlaut. — Kehlbrummer. — Gelinder Zungen-Knalllaut — Hinterer Zungen-Gaumziſcher — Erſter Grundlaut — Lippen-Zahn-Ziſcher — Scharfer Zungen-Knalllaut,

ſo werden ſie antworten: Landſchaft. Eben dieß wird bey einer einfacheren und leichteren Terminologie noch ſchneller erfolgen. Sie werden auf dieſe Art ſelbſt Wörter einer fremden Sprache, die ſie nie gelernt, vollkommen richtig ausſprechen. Aber ich zweifle, daß hier etwas anders geſchieht, als daß ſich ihr Gedächtniß des Zeichens erinnert, was ihm außer dem gewöhnlichen Alphabetsnamen, auch mit dieſem Namen benannt iſt, ſo wie, wenn man die hebräiſchen Namen gelehrt hätte, ſie, wenn man Lamed, Aleph, Nun, Daled, Schin, Aleph, Peh, Thau vorſagte, auch Landſchaft ausrufen würden. Daß ſie aber wirklich nicht bloß mechaniſch, wie bey dem gewöhnlichen Sprechen, ſondern mit deutlichem Bewußtſeyn die Organenveränderungen vornehmen werden, welche zu dem gegebnem Worte erforderlich ſind, muß ich noch bezweifeln.

Aber was ſollte es auch am Ende dem großen Haufen helfen? Es iſt ſo unendlich viel Wichtigeres im Menſchen zum Bewußtſeyn zu bringen, und es wird, wie die Beyſpiele der trefflichſten Declamatoren, der trefflichſten Sänger und Muſiker lehren, durch die Entbehrung deſſelben, ſo wenig an der Vollkommenheit in der Ausübung der Fertig-

keit verlohren, daß wir die feinere Kenntniß der Theorie, den metaphiſchen Sprachforſchern ruhig überlaſſen können. Doch ich möchte um alles nicht ſo mißverſtanden werden, als ob hiedurch auf die wiſſenſchaftliche Bearbeitung dieſes Theils der Sprachphiloſophie ein tadelnder Seitenblick fallen ſollte. Eine vollſtändige Analyſe der Tonſprache und ihres Mechanismus iſt eine wahre Bereicherung, und dieſe haben wir nun in dem erſten theoretiſchen Theil des Olivierſchen Ortho-epo-graphiſchen Elementarwerks erhalten, wie ſie noch nirgends vorhanden war. Man kann in einzelnen Anſichten andrer Meinung ſeyn; man kann die Theorie der Sprachlautelemente noch mehr vereinfachen, und manches Einzelne anders beſtimmen, wozu unter andren in dem N. d. Schulfreunde v. J. 1805. 9 B. von Reinhold, und neuerlich in der Berl. Monatsſchrift von Fröhlich über die Tonleiter Winke gegeben ſind. Aber dem V. wird das Verdienſt bleiben, nach einem 20jährigen Studium tiefer in den Gegenſtand eingedrungen zu ſeyn, als irgend ein andrer deutſcher Schriftſteller dieſes Fachs, und ſelbſt nach ſolchen bedeutenden Vorarbeiten, wie er bey Haller und Kempele fand, eine Menge neuer Anſichten gefaßt zu haben, ſo daß das Wiſſenſchaftliche der Materie ganz entſchieden gewonnen hat. Ob auch das Praktiſche? — dieß iſt nun weiter zu prüfen. (§ 5.)

5.

Die Kunſt zu leſen beſteht in der Fertigkeit, die ſichtbaren Zeichen der Sprachlaute in hörbare Töne überzutragen. Hiezu iſt vor allem eine genaue und ſichre Kenntniß dieſer Zeichen nöthig. Die Zeichen müſſen benannt werden. Je näher die Benennung des Zeichens dem Bezeichneten kommt (Onomatopojeſis), deſto natürlicher und zweckmäßiger iſt ſie. Dieß iſt

nicht der Fall mit den Benennungen unſres Alphabets. Wir müſſen bald vorn (bey ef, el, em, er, es, ix), bald hinten (bey ha, ka, pe, ku, vau) etwas abſchneiden, ehe der wahre reine Laut übrig bleibt. Daher das Unnatürliche, wenn wir die Wörter, zumal die långeren, nach der gewöhnlichen Manier des Buchſtabirens in ihre Elemente auflöſen. (Vau, e, er, es, ce, ha, u, el, de, u, en, ge. Ka, er, e, u, te, zet, zet, ue, ge. Es, ceh, ha, em, e, er, zet)*). Lernt dagegen der Lehrling nach der Lautmethode ſogleich den reinen Laut mit dem Zeichen deſſelben, dem Buchſtaben, verbinden, ihn folglich nennen wie er lautet, ſo iſt ihm, ſo bald er dieſe ſo leicht zu erlangende Kenntniß von kaum 30 Lauten hat, zugleich ſchon der Ton des ganzen Worts gegeben, und die Natur ſelbſt wird ſeine Wegweiſerin, eben weil die Lehrart ſich an die Natur des Sprechens anſchließt.

1) In dieſen Hauptideen, beſonders der Unterſcheidung des Namens eines Buchſtaben von ſeinem Laut, begegnen ſich die mehreſten der neueren Methodiker. Einige bleiben faſt nur hiebey ſtehen, und erleichtern allerdings ſchon dadurch den Unterricht nicht wenig, z. B. Stephani, zu=

*) Verſchuldung. Kreutzzüge. Schmerz. — Oder wie es der oben angeführte Nachſinner ſchon i. J. 1735 ausdrückte:
Wenn man hoch leſen will, ſpricht man ha o ce ha.
Man tönet zweymal ha und iſt darin kein a.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will ſpielen ſagen?
Und kommt mit es pe i e el e en hervor?
Ein ſolch gezognes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen.
So kommt ja allzuſchwer der rechte Zweck hervor.

mal nach der von ihm mit großer Sorgfalt und Einſicht entworfnen **Fibel**, worin die in unſrer Sprache vorkommenden Sylben in einer Stufenfolge, von den einfachſten bis zu den ſchwerſten Arten ihrer Zuſammenſetzung planmäßig geſammelt ſind. Eben dieß gilt von **Teumers** Beytrag zur Geſchichte der natürlichen Elementarmethode — bey dem Leſenlehren, — mit Hinſicht auf Peſtalozzi, Olivier, Stephani, Wolke und Pöhlmann. Leipzig 1804.; woraus man ſieht, wie weit eignes treues Nachdenken, unbefangen von irgend einer Autorität, jeden Lehrer führt, der mit Liebe ſein Geſchäft treibt.

2) Das **Eigenthümliche** der **Olivierſchen** M. beſteht nun zuvörderſt in dem Vorſchlage, bey dem **Benennen** der Buchſtaben, jedem Conſonant den **Hülfslaut** oder die Stütze des kurzen, mehr einem **Hauch** als **Ton** ähnlichen e (Schwa) beyzugeſellen, wie es etwa am Ende der Worte **Traube**, **Tulpe** hörbar wird, um dadurch die Benennung hörbar zu machen, indem die bloße Organenbewegung, wie bey dem Heimlichſprechen, zu dieſem Zweck nicht hinreichen würde. Die Buchſtaben werden hiebey nach gleicher Analogie benannt: Bᵉ Cᵉ Chᵉ Dᵉ Fᵉ Gᵉ Hᵉ Kᵉ Lᵉ Mᵉ Nᵉ Pᵉ Quᵉ Rᵉ Sᵉ Schᵉ Stᵉ Vᵉ Wᵉ Xᵉ Zᵉ. — Der Unterſchied zwiſchen **Selbſtlauter** und **Mitlauter** fällt ganz weg; indem der Conſonant faſt ein eben ſo ſelbſtſtändiger Lauter als der Vocal iſt, ſo bald ſeine wahre Kraft und Bedeutung nur recht aufgefaßt wird.

Nächſtdem hat die **Buchſtabentabulatur**, welche von ihm für die deutſche und franzöſiſche (und faſt zu gleicher Zeit von **François de Neufchateau** für die letztere) Sprache erfunden iſt, den Zweck, **jedes hörbare Lautelement** der Sprache auch **ſichtbar** darzuſtellen. Hiezu reichen unſre 25 Buchſtaben nicht hin *). So kann z. B. nichts

*) Dieß ſetzt auch **Antons** Abhandlung **über die deutſche Buchſtabenreihe** in der Lauſitzer Monatsſchrift v. J. 1797. 1. u. 2tes St. ſehr deutlich aus einander.

verſchiedner ſeyn, als der Laut N in Anfang und Angel, O in Ofen, Orgel, Gott, A in Amen, bekannt Akademie. Gleichwohl haben wir für jeden dieſer verſchieden tönenden Laute N O A nur ein Zeichen. Der Mangel des unvollſtändigen Alphabets kann, da die Einführung mehrerer Lautzeichen nicht zu erwarten iſt, eine Tafel, worin das Gleiche zum Gleichen geſtellt, und das Verſchiedene durch die Plätze abgeſondert iſt, erſetzen Durch die Lokaliſirung wird dem Gedächtniß ſehr zu Hülfe gekommen; es wird dem Kinde bald geläufig werden, an welchem Platz das Zeichen zu ſuchen ſey, welches in jedem gegebnen Wort die Elemente deſſelben ausmacht *).

---

*) Zur Verdeutlichung des Obigen finde hier das Weſentlichſte aus der Olivierſchen Tabulatur ſeine Stelle.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| b : p | d : t. th. d. | g : k. c. ch. | | | | | | |
| w. v. f. : v. f. pf. ph. | g. : ſch. ſ. p t k ch | ſ : ſ. ß | | | | | | |
| j. g. ch. : ch | g : ch | x : x. chſ. | | | | | | |
| l | m | n | r. rh. | h | gn | ill | z. c. t. | qu |
| en. än. | an | on | un | ün | in {a. k. | | | |
| o. oo. oh. | ö. öh. | u. uh. | ö | e. ä. äh. | | | | |
| a. aa. ah. | o | ü. üh | i. ie. ih. y | e. ee. eh. | e. | | | |
| au. | eu. äu. | ei. ey. : ai. ay. | h | | | | | |

Man hat gegen dieſe Tabulatur Einwürfe gemacht, welche theils von einer unnöthigen Vermehrung der Lautzeichen, theils von einer, wenigſtens für den gemeinen Volksunterricht, zu weitgehenden Verfeinerung hergenommen, und wie es mir ſcheint, nicht alle ungegründet ſind. Eben ſo hat man auch den Apparat von Bildern, Tabellen u ſ. w., deſſen Olivier zur Durchführung ſeiner Lehrart durch alle ihre Stufen nöthig zu haben glaubt, zu groß für den — durch einfachere Mittel gleichmäßig zu erreichenden — Zweck gefunden. Auch dieß wohl nicht mit Unrecht, ſo bald von den gewöhnlichen Schulen, nicht von dem Privatunterricht oder von höheren Lehrinſtituten die Rede iſt. Denn wenn gleich das erſte Anſchaffen leicht zu bewerkſtelligen wäre, ſo würde das Erhalten und Erneuern an den meiſten Orten große Hinderniſſe finden. Dieß alles wird vielleicht der Erfinder ſelbſt zugeben, ohne daß dadurch das Weſentliche ſeiner Lehrart etwas verlieren könnte. — Bleibt man dabey ſtehen, und hat dann die Mühe nicht geſcheut, ihm Schritt vor Schritt in ſeinen Forſchungen über das innerſte Weſen der menſchlichen Sprache zu folgen, manche Dornen der Unterſuchung nicht gefürchtet, manche Sonderbarkeiten in der Terminologie ſich nicht abſchrecken laſſen, ſo wird man keinen Anſtand nehmen, das zu unterſchreiben, was Hr. Tillich, in welchem ſich mit dem höchſten praktiſchen Talent ein ſo philoſophiſcher Geiſt vereinigt, darüber geurtheilt hat. Hier ſind ſeine eignen Worte:

Oliviers Methode iſt keine bloße Erleichterung des Leſenlernens, und keine bloße Beſchleunigung der Leſekunſt, im Vergleich mit der gewöhnlichen Buchſtabirmethode. Sie hat einen wirklich wiſſenſchaftlichen Werth. Die Sprache als Lautweſen iſt philoſophiſch richtig begründet; die feinſten Nüancen derſelben ſind bemerkbar gemacht. Die Methode iſt ein conſequent durchgeführtes Syſtem, worin eins für das andere berechnet iſt. Der Gang iſt in ihr nach einer pſychologiſch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet,

und bringt das Kind alle Tage, zwar langſam, aber ſicher und beſtimmt, um einen Schritt weiter.

Dieß iſt auch nach meiner innigſten Ueberzeugung vollkommen gegründet. Folgendes iſt daher das Reſultat meines Nachdenkens und meiner Verſuche. Weit entfernt, dadurch über die Sache abſprechen zu wollen, lege ich ſie nur andern Sachkundigen zur weiteren Prüfung vor.

1) Die gewöhnliche Methode führt weder ſo leicht, noch ſo angenehm, noch ſo gründlich, am wenigſten ſo naturgemäß zum Zweck, als die Lautmethode. Dieß läßt ſich ſchon a priori aus ihrem Weſen erkennen, und die Erfahrung hat es auch mir an eignen und fremden Kindern beſtätigt, an welchen ich die Erfolge beyder Lehrarten verglichen, und beſonders auch in der weit größeren Reinheit und Richtigkeit der Ausſprache aller einzelnen Laute, die erfreulichſten Wirkungen der neueren wahrgenommen habe.

2) Iſt nun gleich manches, was in der Wärme der erſten Erfindung gegen die ältere Nominalmethode ausgeſprochen iſt, theils aus Unkunde der beſſeren Schulen und der beſſeren Lehrer, theils aus Vorliebe für das Entdeckte, übertrieben, und daher mit Recht gerügt*); iſt gleich, beſonders in den erſten Ankündigungsſchriften, zu viel für das Heil der Menſchheit, für welche die geiſtige und moraliſche Hülfe ſchwerlich hier zu ſuchen ſeyn möchte, erwartet worden: ſo iſt dieß doch bloß ſubjectiv, und kann auf das objective Wahre und Gute der Sache keinen Einfluß haben. Es iſt billig,

*) Eine ganze Rügenſammlung enthalten die oben angef. Berliniſchen Berichte, über die Olivierſche Leſemethode. Sie enthalten daneben ſehr viel lehrreiches, und erleichtern das audiatur et altera pars ungemein. Aber da ſie ſtellenweiſe nicht ruhig und unbefangen geſchrieben ſind, ſo haben ſie viel zu berichtigen übrig gelaſſen. Dieß iſt in den Pädagogiſch amtlichen Berichten (S. oben S. 291. A. 2.) am vollſtändigſten und beſten geſchehen. Beyde Schriften ſollten ſich in den Händen aller, welche der Gegenſtand intereſſirt, befinden.

daß das Unvollkommne dem Vollkommnen ſo lange weiche, bis etwas noch Vollkommneres erfunden iſt.

3) Ob ſie ſchneller oder langſamer zum Zweck führt, iſt zwar nicht ganz gleichgültig. Die Frage ſollte jedoch zuerſt bloß ſeyn, „ob der Zweck vollkommner erreicht werde? Uebrigens liegt es gar nicht in ihrer Haupttendenz, die Fertigkeit im Leſen, aber wohl in der Orthoepie, dem richtigen Sprechen, zu beſchleunigen, wozu ſie viele und lange Vorbereitungen nöthig findet. Daß ſie indeß wirklich, wenn die Schüler gleich fähig ſind, früher zum Ziele kommt, dieß muß ihr doch auch zur Empfehlung gereichen, man müßte denn, wie wirklich geſchehen iſt, behaupten, „die langſamere Methode ſey doch ein Mittel, die Kinder länger in der Schule zu behalten, indem ſie nicht zu früh leſen lernten!!„

4) Wenn die Olivierſche Methode in ihrem ganzen ſehr conſequenten Gange ſo aufgefaßt und ausgeübt werden ſoll, wie ſie auf der Tabellariſchen Ueberſicht des ortho-epographiſchen Syſtems, (welche auf einem großen Bogen dem Werke voranging, und ungemein geſchickt iſt, um ſich orientiren zu lernen) erſcheint, ſo dürfte ſie für einen großen Theil der gemeinen Schullehrer (beſonders die faſt verhungernden) ſo lange eine zu ſchwere Aufgabe ſeyn, bis die Staaten für ihre Bedürfniſſe etwas übrig haben werden, wozu das Zeitalter ſchlechte Ausſichten eröffnet. Allein vereinfacht kann auch der Schwächere in Familien, jede Mutter, jeder ältere Bruder und Schweſter ſie ſehr leicht faſſen, und — auch ohne den ganzen Apparat von Lehrmitteln — ausüben lernen. Jede gute, z. B. die Stephaniſche Fibel kann dazu gebraucht werden; aber vor allem das Olivierſche Elementarleſebuch, und nicht minder der Tillichſche erſte Unterricht. Nur iſt noch beydes für den Schulgebrauch zu koſtbar. Auch kann in Schulen die ſchon längſt von Hrn. Gieſeler (ſ. Deutſcher Schulfreund, 3. Bd. S. 75.) vorgeſchlagne, und durch die Leipziger Freyſchule noch bekannter gewordne Wandfi-

bel, (Leſemaſchine) im Privatunterricht aber der Pöhlmannſche, Splittegarbſche, oder jeder andre Buchſtabenkaſten ſehr wohl mit der Methode verbunden werden. M. ſ. Gedanken über die A. B. C. Bücher, nebſt Beſchreibung und Abbildung der Leſemaſchine (von Plato) Leipzig 1797. (Mit den Buchſtabenabdrücken 16 Gr.)

5) Die gewöhnlichen Benennungen der Buchſtaben müſſen freylich die Kinder auch wiſſen, eben weil ſie nun einmal die herrſchenden ſind. Sie nach Stephani's Vorſchlag früher damit, als mit dem Lautalphabet bekannt zu machen, iſt nur dann conſequent, wenn man ſeine ganze Methode befolgt. In der Olivierſchen iſt aber durch den Hülfslaut e jedem Conſonant ein hörbarer Name gegeben. Sind nur die Kinder erſt mit dem Syllabiren und Leſen aufs Reine, ſo iſt es die Sache einer Stunde, ſie jene üblichen Namen zu lehren.

6) Auch für die Rechtſchreibung kann Ol. M. in ihrer wahren, von dem Erfinder hinlänglich beſtimmten Anwendung, nicht nur nicht nachtheilig, vielmehr überaus vortheilhaft werden. Es iſt ein ganz leeres Vorgeben, daß die ältere Methode die Orthographie ſicher ſtelle. Warum wüßten ſonſt die allerwenigſten, die in unſern Volksſchulen unterrichtet werden, richtig zu ſchreiben? — Aber freylich muß auch bey ihr die Mittheilung der orthographiſchen Regeln, und wegen des vielen Willkührlichen in unſrer Rechtſchreibung, viel Uebung hinzukommen. S. das weitere hierüber im 1. Th. § 174. Zu der Anmerk. 2. ſetze man noch: Tillich Grundregeln der Schön- und Rechtſchreibekunſt. Leipzig 1804.

6.

Schreiben und Zeichnen ſind ſehr analoge Beſchäftigungen; die erſten Uebungen darin können ſich daher gegenſeitig unterſtützen. Eine in den Grundlinien, — den geraden und den gebognen — recht ſichre Hand,

iſt für jede weitere Fertigkeit und Vollkommenheit die unerläßlichſte Bedingung. Eine unabläſſige Wiederholung, bis die höchſte Sicherheit und das vollkommenſte Ebenmaaß erreicht iſt, wird gewöhnlich von den Lehrern wie von den Schülern geſcheut, und dieß iſt der wahre Grund, warum von Tauſenden, die im Schreiben und Zeichnen unterrichtet werden, kaum Zwanzig es bis zu einiger Vollkommenheit bringen. Nur wird auch hier ein zu ängſtlicher Zwang der Methode zu verhüten ſeyn, damit die Schönheit nicht der Gründlichkeit in einer Kunſt aufgeopfert werde, worin ſie wenigſtens mit dieſer gleiche Rechte hat.

Schon viele unſrer älteren Calligraphen und Zeichenmeiſter, haben auf die Grundübungen, durch das ſichre Zeichnen ſenkrechter, wagerechter, diagonaler Linien, der Oval- und der Cirkellinien, gedrungen, und ſich auch namentlich des Quadrats zur Ausmeſſung und Demonſtration bedient. Auch in den Pöhlmannſchen Schreiblectionen, 1802. (1 Rthlr. 3 Gr.) ſind den Buchſtaben mathematiſche Figuren vorangeſchickt, über welche in dem begleitenden Text unendlich viel geſprochen wird. Den Vorlegezeilen wäre dabey eine ſchönere Form zu wünſchen, wie ſie ſich in mehreren neueren Vorſchriften, z. B. den Jäkſchen findet. In den Peſtalozziſchen Inſtituten hat man dieſe alte Idee erneuert, und durch das Zeichnen der Buchſtaben in Quadrate, anfangs nach einem ſehr großen Maaßſtabe, das Augenmaaß zu vervollkommnen geſucht. Dieß hat die natürliche Folge gehabt, daß die Handſchriften ſich, gebildet durch Zwang, durchaus gleichen mußten. Dieß hätte keinen bedeutenden Nachtheil. Aber das Schöne mußte leiden, hingegen bey den Olivierſchen Vorübungen ungemein gewinnen. Er geht von dem Grundſatz aus, die Hand zu bilden, d. i. den Fingern Kraft und

Gewandtheit zur freyen Nachahmung der Züge zu verſchaffen. Er giebt den Kindern, früher als die Feder, den Stift und die Schiefertafel in die Hand, auf welcher feine horizontale Linien, vermittelſt eines feingeſpitzten eiſernen Griffels eingeriſſen worden ſind, die beym Abwiſchen immer gleich wieder zum Vorſchein kommen, und anfänglich dem Kinde zur Leitung dienen müſſen, da ſie zugleich die Größe eines jeden Buchſtabens durch die Entfernung der zwey Parallellinien bekommen, innerhalb welcher er gezogen werden muß. Er läßt ſie unablässig (wie dieß auch die Methode der ſo ſchön ſchreibenden Engländer iſt,) zwey Uebungen vornehmen, 1) einen geraden, etwas ſchräg gehaltenen, feſten, kräftigen Strich, der ſowohl mit ſeinem leitenden, feinen, leiſen Bindungsſtrich, als mit der horizontalen Linie, auf welche er zu ſtehen kommt, einen beſtimmten Winkel bildet; 2) einen ovalrunden, halb leiſe, halb ſtark und kräftig gezognen Strich, der mit jenem geraden Strich einerley Höhe und Richtung haben, und ſowohl rechts als links gezogen werden muß. Im Oval findet er den Grund zur Schönheitsform; in dem geraden, den Grund der Regelmäßigkeit, in der beſtimmten ſchrägen Richtung, den Grund zum Ebenmaaß.

Dieß ſcheint auch mir die wahre Methode zu ſeyn, und allein zu einer Handſchrift zu führen, auf welcher das Auge mit Wohlgefallen ruht, ohne von lauter ſcharfen Ecken und ſtarr und ſteif aufgepflanzten Buchſtaben beleidigt zu werden.

Man ſ. Olivier über natürliche Unterrichtsmethoden, Leipzig 1802. S. 58 – 75.; vergl. mit Tillichs Grundregeln der Schönſchreibekunſt, die auch ohne die (wohl nicht ganz gelungnen) Vorſchriften ſehr inſtructiv ſind. Der im 1. Th. § 170 befindlichen Literatur, iſt noch die Syſtematiſche Anleitung zur Schönſchreibekunſt, von Rosberg, 3 Theile. Dresden 1795. (9 Rthlr.) beyzugeſellen, welche Tillich claſſiſch und an Gründlichkeit faſt unübertrefflich nennt.

## B.

## Vom Unterricht in der deutſchen Sprache.

(Zuſatz zu 1. Th. § 173. Anm. 1. a.)

Man hat in neueren Zeiten in den Bürger- auch wohl gar Landſchulen, deutſche Sprachlehre in das Unterrichtsmaterial aufgenommen. Welch eine treffliche Geiſtesübung ſich daran knüpfen laſſe, iſt anerkannt. Je mehr ich indeß beobachte, wie wenig dieſer Unterricht in vielen Schulen fruchtet, zumal wenn man ſich dabey der deutſchen Terminologien bedient, deſto mehr überzeuge ich mich, daß er theils für viele Schulkinder ganz unnütz, theils der Gebrauch deutſcher Terminologien allenfalls nur auf die allerwichtigſten Redetheile einzuſchränken ſey. Es entſteht nemlich, um mit dem letzteren anzufangen, nichts als Verwirrung, wenn man bedenkt, wie ſehr die deutſchen Grammatiken in ihren Benennungen von einander abweichen. Faſt jeder neue Sprachlehrer findet etwas Unbequemes in der Terminologie ſeiner Vorgänger, und wird dadurch bewogen, eine neue zu erfinden. Welche ſoll nun der Schullehrer beybehalten? Wird er nicht, geſetzt auch das eingeführte Lehrbuch bediente ſich einer andern, immer die wählen, die ihm die beſſere zu ſeyn ſcheint? Der folgende Lehrer iſt wieder mit dieſer nicht zufrieden; wählt die ſeine, und die Kinder müſſen abermals verlernen, was ſie kaum mit großer Mühe gefaßt haben. Wir haben aber alle Urſach, die Zeit möglichſt zu ſparen.

Daher muß ich nochmals dafür ſtimmen, da, wo es überhaupt nützlich iſt, die Philoſophie der Sprache zu lehren, lieber die in todten und lebenden Sprachen einmal angenommenen (erſt in neueren Zeiten von einigen Franzoſen verlaßnen oder modificirten) Benennungen beyzubehalten, von denen man wenigſtens eben ſo gut, als viele hundert andre aus dem Lateiniſchen

ſtammenden Wörtern ſagen kann, daß ſie das Bürgerrecht erhalten haben. Erſchwert wird dadurch gewiß nichts. Denn es iſt durchaus eben ſo leicht, zu lernen, Subſtantivum, Adjectivum, Activum, Paſſivum, Verbum, Adverbium, Declination, Caſus u. ſ. w., als: Hauptwort, Nennwort, Sagewort, Hülfs-Sagewort, thätliches Sagewort, thätliche Gattung, leidentliche Gattung, Fürwort, Bindewort, Beſchaffenheitswort, Umſtandswort u. ſ. w. *), und hilft dem, der mehrere Sprachen lernen will, durch alle alte und neue Sprachen, in welchen man bekanntlich die lateiniſche Terminologie beybehalten hat. — Viele gelehrte Männer, die ihre Mutterſprache recht wohl verſtehen, haben mich verſichert, daß ſie ſich oft aus dem Labyrinth der neuen Terminologieen nicht herausfinden können.

Ueberhaupt aber müſſen wir wohl allen feinen Sprachunterricht, ſofern er die Sprachphiloſophie betrifft, auf die Claſſe der gebildeten Jugend, bey welcher die ganze übrige Unterweiſung etwas analoges hat, einſchränken. An den meiſten, nicht nur des weiblichen, ſondern auch des männlichen Geſchlechts, die zu der mechaniſch arbeitenden Claſſe von Menſchen gehören, geht dieſer Unterricht verloren, wenn auch wirklich ein und der andre gute Kopf Empfänglichkeit dafür hätte. Es liegen Reflexionen über das Allgemeine und Beſondre in den Sprachen, viel zu weit außer der Sphäre ihres übrigen Denkens und Handelns. Weder das Ohr noch der praktiſche Verſtand lernt aus den Regeln der

*) Ich wählte die Terminologie aus der neueſten Grundlegung zur deutſchen Sprachkenntniß für deutſche Schulen, von dem um das Schulweſen ſehr verdienten Herrn Pr. Junker zu Braunſchweig, 1805 (5 Gr.). Ich kann hierin nicht der Meinung meines Freundes ſeyn, ſo viel Dank ſeine mit großem Fleiß und Einſicht entworfne Grundlegung, wie ſein ganzes praktiſches Wirken, von andren Seiten verdient.

Sprachlehren das Richtige vom Unrichtigen unterſcheiden. Durch Uebung, durch Verbeſſerung auf der Stelle wo gefehlt wird, durch Hören und Leſen des Richtigen, wird dieſer Takt weit ſchneller erworben, und bleibt dauerhafter, als die leichtvergeßne Regel.

Ganz etwas andres iſts bey einer Jugend, die eine höhere Cultur erhalten ſoll. Wie hier überall wiſſenſchaftliche Gründlichkeit in allem, was erlernt wird, an ihrer rechten Stelle iſt, ſo iſt auch ſowohl die allgemeine als die deutſche Grammatik eins der vortrefflichſten Bildungsmittel.

Zu § 173. Anm. 2. iſt noch hinzuzufügen: Lehrbuch der allgemeinen Grammatik, beſonders für höhere Schulclaſſen, mit Vergleichung älterer und neuerer Sprachen, von J. S. Vater. Halle 1805. (14 Gr.)

## C.

## Vom Unterricht in fremden Sprachen.

(Zuſatz zu 1 Th. § 202. Anmerk. 1)

Wenn man die Zeit, welche in Schulen auf das Erlernen fremder Sprachen, namentlich der alten aus den Claſſikern, desgleichen der franzöſiſchen gewendet wird, mit dem vergleicht, was bey weitem der größere Theil nur wirklich darin leiſtet, ſo iſt das Verhältniß höchſt auffallend. Der Anſchlag iſt mäßig, wenn man von der Mehrheit der Studirenden behauptet, daß ſie ſich ſeit ihrem 9ten Jahr (viele noch weit früher) alle Wochentage 2 Stunden mit Latein beſchäftigt haben. Dieß beträgt im Jahr, nach Abzug eines ganzen Monats, den wir auf Feyertage, Ferien, Unterbrechungen rechnen wollen, im Jahr 576 Stunden, folglich ſind im 18ten Jahr, wo die meiſten die Schule verlaſſen, 5760 Stunden darauf verwendet. Und was iſt nun die Ausbeute davon bey einer großen Anzahl? Wie verlegen werden Unzählige, wenn ſie einen Autor in die Hände bekommen, den ſie in der

Schule nicht laſen? Wie dunkel ſind ihnen die leichteſten Stellen? Und wie wenige können eine Seite fehlerfrey ſchreiben? Von dem Griechiſchen iſt bey vielen nach wenigen Jahren kaum noch eine Spur übrig. Und mit dem in der Schule und den Penſionen erlerntem Franzöſiſch, ſteht es um weniges beſſer *). Freylich iſt hiebey noch immer der formale Nutzen des Sprachſtudiums in Anſchlag zu bringen. (1 Th. § 201.) Aber gegen den Zeitaufwand iſt er doch zu gering, und das Erlernte zu dürftig.

Damit contraſtirt nun auffallend das, was von Einzelnen geleiſtet wird, und was von jeher Einſichtsvolle und Erfahrne für möglich gehalten haben **).

*) Hierüber hat nach meiner Meinung Hr. Trapp im Reviſionswerk beſonders Th. 1. ſehr vieles geſagt, was mir noch nicht widerlegt ſcheint, wenn ich gleich mit den Folgerungen daraus nicht übereinſtimmen kann.

**) Man höre zum Beyſpiel, was Muretus in ſeiner Rede de via ac ratione tradendarum diſciplinarum verlangt. Puer — ſextum aetatis ingreſſus annum, Graecarum Latinarumque literarum formas, nomina, poteſtatem per ludum iocumque condiſcat — ſeptimo Grammaticorum utriusque linguae praeceptis imbuetur — octavo incipiat aliquid legere, Aeſopi fabulas, Phocylidis carmina. — Nono et decimo anno puer matutinis quidem horis Xenoph. Cyrop. pomeridianis Caeſaris commentarios legat. Undecimus comoediis detur, Terentio, Plauto, Ariſtophani, omiſſis quae inquinare pueriles animos poſſent. Duodecimo Theocriti, Moſchi, Bionis Idyllia cum Virgilii Bucolicis, Heſiodus cum Georgicis, cum Aeneide utrumque Homeri poema copuletur. Neque hos libros totos a praeceptoribus exponi arbitror debere; plurima privato ſtudio perſequatur. Huic rei biennium ſuffecturum puto. Ceterum loquendo quotidie, ſcribendo alternis diebus exerceatur. Für das folgende Alter nennt er dann den ganzen Cicero, Demoſthenes, Plato, Horatius,

In einem Zeitraum von einem Jahre brachte man manche lehrbegierige junge Leute nicht nur in neueren, ſondern auch in älteren Sprachen, z. B. in der Leſung des Homer ſo weit, als andre nach dem gewöhnlichen Schulgang Unterrichtete, kaum in 6 zerſplitterten Schuljahren gekommen waren.

Dieß eben brachte manche vom Herkömmlichen unbefangne Köpfe, wie Comenius, Ratichius u. a. auf die Idee, Erleichterungsmethoden auszuſinnen, wodurch alles weit ſchneller gehen ſollte. Schade, daß ſie auf dieſen Abweg geriethen, und die menſchliche Natur zu wenig kannten, um einzuſehen, daß alles zu lange Spiel erſchlafft und anekelt, alle recht geleitete und erhöhte Thätigkeit ſtärkt und feſſelt.

Ich kann den Grund des geringen Erfolgs ſo manches vieljährigen Unterrichts in den Sprachen, nirgends als in der fehlerhaften Methode finden. Würde die Sprache mit mehr Ernſt angegriffen, — ſuchte man ſich dabey der jugendlichen Seele ganz zu bemächtigen, brächte ſie früher zum Bewußtſeyn was ſie vermag, wenn man ihre Kraft nur recht geweckt und belebt hat, — hinge man nicht zu lange an Kleinigkeiten, die erſt in der Folge wichtig ſind, und dann bald nachgeholt werden, — arbeitete man in den Elementarclaſſen viel mehr gemeinſchaftlich mit den Schülern, ſtatt Kinder mit Aufgaben zu quälen, die ſie nicht löſen können, — ſcheute man nicht unabläſſige Wiederholung, damit wo möglich nichts, was einmal erlernt iſt, wieder verlohren gehe, — würde nicht zu früh über die Schriftſteller philoſophirt, äſthetiſirt und commentirt, wohl gar die Literatur aller Ausgaben dictirt, ſtatt ſie

die Tragicos, Hiſtoricos u. ſ. w., ohne ſich auch nur den Einwurf zu machen, daß dieß zu viel verlangt ſey. Wenn auch nur die Hälfte hievon ausführbar iſt, ſo lohnt es doch wohl die Mühe, ſo viel Zeit an die älteren Sprachen gewendet zu haben.

erſt wirklich verſtehen zu leyren, ſo würde die humaniſtiſche Bildung ganz anders auf den gelehrten Schulen fortſchreiten.

Eben dieß würde der Fall mit den neuen Sprachen ſeyn. Hr. Wolke hat neuerlich in einem Aufſatz gefragt: „Wie lange wollen verſtändige Eltern für ihre Kinder noch Sprachmeiſter annehmen und belohnen?“ und wenn man das gewöhnliche Sprachmeiſterweſen näher kennt, ſo hatte er gewiß volles Recht ſo zu fragen. Der Aufwand an Zeit und Geld iſt unverantwortlich, wenn er mit dem Gewinn verglichen wird. Manchen fehlt es nicht an Kenntniß der Sprache, die ſie lehren, aber durchaus an Methode, worauf man ſie wenigſtens aufmerkſam machen ſollte.

## D.

## Der Religionsunterricht in den Volksſchulen als vielſeitiges Bildungsmittel.

(1 Th. § 216. f. 2 Th. § 164.)

Wie man in vorigen Zeiten die alte Univerſalgeſchichte an die jüdiſche Geſchichte anſchloß, und dieſe gewiſſermaßen zum Fundament aller alten Geſchichte machte, ſo betrachtete man überhaupt die Bibel als das Vehikel einer Menge nützlicher Kenntniſſe, auch außer den eigentlich religiöſen. In der Ausführung mochte hiebey wohl oft gefehlt werden; aber wenn die Idee davon ausging, daß man in der Unterweiſung der Kinder der unteren Volksclaſſen die Bildungsmittel nicht genug vereinfachen könne, und den vorhandnen Stoff auf jede Art benutzen müſſe, ſo war ſie doch nicht zu verwerfen.

Man hat itzt mit den Lehrgegenſtänden auch die Lehrmittel vervielfältigt. Für manche Objecte, die vormals auch wohl, wenn der Lehrer nur dazu fähig war, aber verſchmolzen in den Religionsunterricht vorkamen, ſind beſondre Stunden ausgeworfen. Man ſieht Naturgeſchichte, Naturlehre, Geſundheitsleh-

re, Erdkunde, Gewerbskunde u. ſ. w. in den Lectionsplanen aufgeführt. Indes kann dieß alles doch nur ſo oberflächig betrieben werden, daß es noch ſehr in Frage ſteht, ob die itzige Generation viel mehr wirklich nützliches davon aus den Schulen in das folgende Leben mitnimmt, und wirklich mehr davon behält, als vormals, wo ſich die Kenntniſſe an irgend einen kräftigen und fruchtbaren Bibelſpruch anknüpften. So benutzte z. B. J. G. Hofmann*) im Kleinen, wie Scheuchzer im Großen, die Bibel, um das, was von der Erkenntniß der Natur, ihrer Producte, Phänomene und Geſetze für jeden verſtändlich und zu wiſſen nützlich iſt, gelegentlich beyzubringen. Wäre er nur ein beſſerer Exeget, und das Religiöſe ſeines Buchs weniger dogmatiſch, ſo hätte man bey der Umarbeitung, aus der ein andres nützliches Schulbuch entſtanden iſt, das aber ganz über die Sphäre der kleinen Schuljugend hinausgeht, ſchonender zu Werke gehen können. Der Lehrer ſprach bey der Schöpfungsgeſchichte von den Naturreichen, den Weltkörpern; bey den Naturpſalmen von der Herrlichkeit des Univerſums u. ſ. w. Dieß bewirkte zugleich eine religiöſe Anſicht der Natur, und gerade dieſe war die eigentlich Volksmäßige. — Andre benutzten die bibliſche Geſchichte zum Uebergange auf itzige Weltbegebenheiten. Die Anſicht ward wieder religiös, und dieß ſollte ſie bey dieſer Claſſe vorzüglich ſeyn. Die Vorſtellungen verlieren dabey weder an Deutlichkeit noch an Wahrheit, gewinnen aber an Fruchtbarkeit.

In wie engen Grenzen man ſich in den Volksſchulen, zumal in gewiſſen Lokalitäten, halten ſollte, iſt ſchon im 1 Th.

---

*) Kurze Fragen von den natürlichen Dingen oder Geſchöpfen und Werken Gottes, zum Lobe des großen Schöpfers und zum Dienſt der Unſtudierten, ſonderlich der kleinen Schuljugend. Halle 1719. — Nach Nikolais Umarbeitung bereits die 15te Ausg.

164 — 166. erinnert worden. Hier möchte ich noch einmal darauf aufmerkſam machen, wie ein recht zweckmäßiger und fruchtbarer Religionsunterricht für das Volk das vielſeitigſten Bildungsmittel ſey. Das Volk entbehrt der übrigen Hülfen, welche andre Stände von den bloß materiellen Gegenſtänden in die Sphäre des Ueberſinnlichen heraufziehen. Die Religion, worunter, wie ſich verſteht, das Moraliſche mit begriffen iſt, iſt das einzige Ueberſinnliche, worauf ſein Blick öfter hingelenkt wird. Je mehr daher durch ſie geweckte religiöſe Ideen und Empfindungen einheimiſch in der Seele werden, deſto mehr bildet ſich der Geiſt, deſto mehr veredelt ſich das Gemüth. Religion im Herzen, läßt den Verſtand nie unthätig werden und erſtarren an den äußeren Dingen, welche nur durch die Sinne empfunden werden. Religiöſe Menſchen ſtehen daher auch in den niedrigſten Ständen immer höher als die, welche nach Gott nicht fragen *). Indem jene nach ihm fragen und forſchen, fragen und forſchen ſie zugleich umher in ſeinen Werken und ſeiner Weltregierung. Was ſich um ſie her zuträgt, blicken ſie ſinnig an, und bewegen es in ihren Herzen.

Hiezu kommt, daß die religiöſe Bildung durch Unterricht die einzige iſt, welche dieſe untere Claſſe fortdaurend empfangen kann. Je feſter der Grund daher in dem erſten Alter gelegt iſt, deſto ſichrer kann darauf fortgebauet werden, und je mehr Gegenſtände ſich durch Erinnerung mit dem in der Schule Gehörten vergeſellſchaften, deſto fruchtbarer und gedeihlicher wird die wachſende Religionserkenntniß.

Wenn der Religionsunterricht und das Anſchließen auch andrer nützlicher Gegenſtände an das Religiöſe, in manchen Volksſchulen ſo ſehr beengt und verdrängt, und in die Stelle deſſelben

*) Mehr hierüber findet man in meinen Briefen an chriſtliche Religionslehrer, 3te Samml. 19 Br.

ein faſt wiſſenſchaftlicher Curſus geſetzt iſt, ſo kann ich dieß aus den angeführten Gründen nicht billigen. Hätten wir nur erſt eine — auch auf manche Nebenzwecke berechnete — Schulbibel, ſo würden wir noch manches Hülfsbuchs mehr entbehren können, mit denen man uns überſchwemmt, ohne an das Bedürfniß und die Dürftigkeit der ärmeren Claſſe zu denken. Ich geſtehe, daß mir, auch bey den ſehr guten Vorarbeiten zu einer ſolchen Volksſchulbibel, noch manche Wünſche übrig bleiben.

## E.

## Beyträge zur Beurtheilung der Peſtalozziſchen Grundſätze und Methoden des Unterrichts.

### Hiſtoriſch-literariſche Vorerinnerungen.

### A.

Es darf vorausgeſetzt werden, daß keinem, dem es Ernſt iſt ſich zum Lehrer zu bilden, eine ſo merkwürdige neue Erſcheinung auf dem Felde der Didaktik unbekannt geblieben ſeyn werde. Peſtalozzi, — ein längſt durch ſein originales Volksbuch, Lienhard und Gertrud, und ſpäterhin durch ſeinen reinen und hohen Enthuſiasmus für die Bildung und Beglückung der armen Volksclaſſen ſeines Vaterlandes, uns ſchon längſt ehrwürdiger Mann — ohne allen äußeren Beruf zum Lehrer, unbekannt nach ſeinem eignen Zeugniß, mit dem, was ſeit dreyßig Jahren für Verbeſſerung des Unterrichts gethan iſt, durch ſeine Lage zum Philoſophiren verdorben, ein bloßer Zögling der Natur, ein wahrer Autodidakt; eben daher weder verſtanden noch begriffen von denen, die nur eine — die ſchulmäßige — Bildung des Menſchen kennen; — dieſer merkwürdige Geiſt, entwickelte in ſich ſelbſt eine Methode des Unterrichts, von deren rechter Anwendung er für intellectuelle und moraliſche Bildung der künftigen Generation Wirkungen erwartet, auf welche man bey den bisherigen Methoden vergebens

gehofft habe. Die Reſultate ſeines langen und unabhängigen Forſchens legte er in ſeiner Gertrud als Kinderlehrerin nieder; machte ſelbſt Proben, ließ noch mehrere verſuchen, durch treue, redliche Männer, die ſich ihm kindlich hingaben, und mit ihm zu gleichem Zweck vereinigten; veranſtaltete, um ſeine Ideen nach Materie und Form zu verallgemeinern, Lehrbücher, und organiſirte in den verſchiednen Orten, wohin ihn die Umſtände mit ſeinem Inſtitut trieben — Stanz, Burgdorf, Yverdun, München-Buchſee — eine Bildungsanſtalt für eine beträchtliche Anzahl von Zöglingen aus verſchiednen Ständen. Die Neuheit der Sache und die Zuverſichtlichkeit der Ankündigung, zog eine große Menge von Reiſenden dahin, unter denen zwar viele bloß Neugierige oder Unkundige, aber auch einzelne ſehr Verſtändige, Ruhige und Kenntnißreiche waren, die, mit wenigen Ausnahmen, von den großen Wirkungen der Lehrart ergriffen, zurückkehrten, und größtentheils verſicherten, daß man aus den bloßen Büchern, ohne Anſchauung dieſer Wirkungen an Ort und Stelle, nicht vollſtändig urtheilen könne. Durch Wort und Schrift wirkten und arbeiteten ſie nun in der Nähe und Ferne zum Theil mit apoſtoliſchem Eifer für die neue Lehre. Nicht bloß junge Männer, auch Veteranen auf dem Felde der Pädagogik, verließen entweder ihre alten Fahnen, oder geſtanden, daß ſie — nur weniger im Hellen — ſchon längſt für eben dieſe Grundſätze gekämpft hätten. Töchterſchulen entſtanden, mehr und minder dem Geiſt der Mutterſchule ähnlich, in und außer Deutſchland. Selbſt auf allgemeine Einführung durch landesherrliche Verordnungen ward hie und da angetragen. Ein ſo glühender Enthuſiasmus machte Entfernteſtehenden die Sache verdächtig. Sie glaubten eben darin die Vorbedeutung eines baldigen Untergangs zu erblicken. Andre, beſonders Schulmänner, die auch etwas von der Methodik des Jugendunterrichts zu verſtehen, und bisher nicht ohne

Nutzen

Nutzen gelehrt zu haben glaubten, kränkte oder erzürnte, die — mit eingeſtandner Unkunde früherer Verdienſte verbundne — Herabwürdigung alles Vorhandnen, beſonders aber der hohe Ton der Ankündigung der Lehrbücher, die hinterdrein der geſpannten Erwartung ſo wenig zu genügen ſchienen. Statt ſich zu ſagen, daß von jeher der Fehler aller Autodidakten Einſeitigkeit und Ueberſchätzung deſſen war, was ſie, ſich ſelbſt überlaſſen, mühvoll erfunden hatten; daß harte Schickſale, mit Bewußtſeyn reines Willens, rauhen Ton wenigſtens verzeihlicher machen; daß man durch große Celebrität und Beyfall von allen Seiten leicht zu reizbar wird gegen ſeltnen Widerſpruch; ſtatt den originalen Denker und den kräftigen uneigennützigen Förderer des Guten nach beſter Einſicht, von ſeinen blinden Anbetern, überhaupt aber die Sache von den Perſonen zu ſondern, — hörten ſie auf ruhig zu prüfen, wurden heftig, und verkannten ſogar in der ungewohnten Hülle jenen Geiſt der Gründlichkeit und Conſequenz, dem ſie ſelbſt in andern Formen ſo oft gehuldigt, den ſie ſo oft in unſre Pädagogik zurückgewünſcht hatten.

Indeß kamen durch dieß Lobpreiſen und Widerſprechen viele Ideen, welche deutlich auszuſprechen, gerade am wenigſten das Talent des Urhebers war, immer mehr in Umlauf. Sie wurden von ſehr Kenntnißreichen von allen Seiten betrachtet, geläutert, näher beſtimmt, vielſeitig geprüft; der Geiſt ward immer mehr vom Buchſtaben geſondert. Und ſo beſitzt denn der praktiſche Pädagoge ſo viele bedeutende Vorarbeiten, die ihm bey der Beurtheilung und Anwendung jener Methoden leiten können, daß eine abermalige Prüfung kaum noch Bedürfniß ſcheint, da zu endlichen und letzten Entſcheidungen darüber noch alles zu neu iſt, und über Thatſachen, auf die man ſich beruft, vielleicht erſt nach einem Decennium entſchieden werden kann.

Da indeß die gegenwärtige Schrift unter andern beſtimmt iſt, das Reſultat alles deſſen, was ſich in der Pädagogik und Didaktik während ihrer ganzen bisherigen Cultur bewährt hat, oder eine fortgeſetzte Prüfung vorzüglich verdient, aufzubewahren, ſo liegt es in ihrem Plan, auch von dieſer neuen merkwürdigen Erſcheinung nicht zu ſchweigen. Das, was zur Beurtheilung hinzugeſetzt werden ſoll, wird das Gepräge einer unparteyiſchen Wahrheitsliebe um ſo weniger verleugnen, da der Verf. kein von ihm neu erobertes Land zu vertheidigen hat, und ſich das Zeugniß geben darf, nie ein andres Intereſſe gehabt zu haben, als durch freymüthiges Urtheil mitzuwirken, daß Bewährtes nicht übereilt verworfen, Neues nicht ungeprüft ergriffen werde. Er glaubt, das Beſte, was in vorigen Zeiten für Unterricht und Erziehung geſchehen iſt, hiſtoriſch zu kennen, und von der rechten Anwendung deſſelben die herrlichſten Früchte erblickt zu haben. Aber nie hat er geglaubt, daß irgend eine Kunſt oder Wiſſenſchaft ihr Ziel erreicht habe. In das laute Klag- und Jammergeſchrey, über den durchaus elenden Zuſtand unſres ganzen bisherigen Unterrichtsweſens, und zwar aus Schuld der verkehrten Methode, welches ſich in der Schweiz erhob, und gebrochen an ihren Alpen, wie ein ſich ſelbſt wiederholendes Echo durch ganz Deutſchland ertönt iſt, kann er zwar nicht einſtimmen; ob es da, wo es zuerſt erſcholl, allgemein veranlaßt war, kann er nicht beurtheilen. Er ehrt aber den Mann, in deſſen für Menſchenwohl erglühter Seele der ſchöne Traum einer goldnen Zeit aufſtieg; denn gerade in den beſten Menſchen hat ſich unter dem Druck der Noth von jeher dieſe Ahndung geregt. Auch er kennt recht gut in der Nähe und Ferne die Gebrechen des Volksunterrichts, wenn gleich viel darin verbeſſert iſt. Nur kann er die Erlöſung der Menſchheit nicht von irgend einer Lehrform erwarten, am wenigſten einer ſolchen, deren erſte Grundprincipien ihm un-

haltbar erſcheinen. Die Geſchichte iſt ihm das Orakel der Zukunft. Sie lehrt ihn, daß Erwartungen dieſer Art, die Maſſe der Menſchen durch eine gleichförmige Maſchinerie, wie pſychologiſch berechnet ſie auch erſcheine, verſtändig und gut zu machen, noch nie erfüllt ſind. Werden aber auch nur einige fruchtbare Keime des Beſſeren ausgeſtreut, wird vergeßnes Gute wieder ins Andenken gebracht, wird Vorhandnes zu höherer Vollkommenheit geſteigert, wird auch nur eine einzige Schule gerade durch dieſe Mittel weſentlich verbeſſert, — wie denn dieß Alles ſicher zu hoffen, zum Theil ſchon erfüllt iſt, — ſo verdient ſchon darum die Erfindung den wärmſten Dank der Mitwelt und Nachwelt.

B.

Wenn gleich in dem Folgenden die Peſtalozziſchen Grundideen und Methoden aufgeſtellt werden müſſen, um denen, die weniger damit bekannt ſind, die Bemerkungen über ſie verſtändlich zu machen, ſo würde doch eine vollſtändige Darſtellung, die auch bey der Beurtheilung andrer Methoden nicht möglich war, über die Grenzen dieſer Schrift hinausgehen. Sie iſt um ſo überflüſſiger, da mehrere Vorarbeiten vorhanden ſind, welche der Erfinder ſelbſt als authentiſche Darſtellungen ſeines Geiſtes anerkannt hat. Sie ſind in der hier folgenden Literatur mit * bezeichnet. Wer ſie, oder auch die Gegenſchriften vergleicht, wird leicht bemerken, wie die folgenden Anſichten mit den Anſichten andrer übereinſtimmen oder davon abweichen.

## Literariſche Nachweiſungen.

### I. Hauptſchriften Peſtalozzis und ſeiner Mitarbeiter.

* Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Verſuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder ſelbſt zu unterrichten. Bern 1801. (1 Rthlr. 8 Gr.) (Eine N. Aufl. wird erwartet.) Von * Peſtalozzis Lehrbüchern (jedoch nach öffentlichen Nachrichten,

denen nicht widerſprochen iſt, nur zum Theil von ihm ſelbſt ausgearbeitet,) ſind erſchienen: Das Buch für Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. 1. Heft. — A B C der Anſchauung, oder Anſchauungslehre der Maaßverhältniſſe. 1. und 2. Heft. — Anſchauungslehre der Zahlenverhältniſſe. 1. u. 2. Heft. (2 Rthlr. 20 Gr.)

Von einem der geiſtvollſten Mitarbeiter Peſtalozzis, Hrn. Niederer, ſind einige * Aufſätze über die Jenaiſche Recenſion der Peſt. Methode, und über Peſt. gegenwärtigen pädagogiſchen Standpunkt, in eben dieſer Jen. A. L. Z. 1804 Intell. Bl. Nr. 71. und 1805. Int. Bl. Nr. 44—87. zu finden, womit die Gegenerklärung des Recenſenten im Int. Bl. 103. zu vergleichen iſt. — Endlich iſt auch ein Proſpekt des Peſtal. Inſtituts zu München-Buchſee, in Verbindung mit der Erziehungsanlage zu Hofwyl erſchienen, 1805. Eine Zeitſchrift „Anſichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer naturgemäßen Erziehungsweiſe, von Peſtalozzi" iſt angekündigt.

## II. Hauptſchriften zur Empfehlung der Methoden und Anſtalten.

### A. Von Augenzeugen.

* Ith amtlicher Bericht über die Peſtalozziſche Anſtalt und neue Lehrart. Bern 1802. (8 Gr.) Soyaaux über Peſtal. Lehrart und Anſtalt, mit 4 Tabellen. Leipzig 1803. (12 Gr.) * A. Gruner Briefe aus Burgdorf über Peſtalozzi, ſeine Methode und ſeine Anſtalt. Mit 4 Kupf. Hamburg 1804. (1 Rthlr. 18 Gr.) C. W. Paſſavant Darſtellung und Prüfung der P. Methode nach Beobachtungen in Burgdorf. Lemgo 1804. (12 Gr.) Zeller hiſt. Nachricht von einem Verſuch der Anwendbarkeit der P. Lehrart in Volksſchulen. Tübingen 1804. (8 Gr.) Witte Bericht über das Peſtalozziſche Inſtitut. Leipzig 1805. (vergl. Niederers Gegenerklärung in der Jen. A. L. Zeit. Nr. 44.) Ström Precis ſuccint de la methode d'inſtruire de Peſt. Coppenhag. 1805. Ausführlicher in dem Däniſchen

Journal Minerva 1805. * Ewald Geiſt der P. Bildungsmethode, nach Urkunden und eigner Anſicht. Bern 1805 (21 Gr.) Tillich Analyſ. der Peſt. Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, und: Ueber den eigenthümlichen Charakter der P. Lehrart, in den Beyträgen zur Erziehung, 1. u. 2. Heft. Nächſtens iſt zu erwarten: v. Türk Darſtellung der P. Methode.

B. Von andern, die nicht Augenzeugen waren.

*Johannſen Kritik der Peſt. Erziehungs- und Unterrichtsmethode. Jena 1804. (1 Rthlr. 8 Gr.) Herbart Peſtalozzis Idee eines A B C der Anſchauung, unterſucht und wiſſenſchaftlich ausgeführt, 2te verm. Auflage. Göttingen 1805. (18 Gr.) Himly Verſuch einer Einleitung in die Grundſätze des P. Elementarunterrichts. Berlin 1803. (14 Gr.); nebſt Deſſelben Beytrag zur nähern Einverſtändigung über die Peſt. Methode. 1804. (3 Gr.) Michaelis Peſt. Elementarunterricht, dargeſtellt und erläutert durch pſycholog. und pädagog. Bemerkungen. Leipzig 1804. (1 Rthlr.). Schwarz Gebrauch der Peſt. Lehrbücher bey dem häuslichen Unterricht und in Volksſchulen. Gießen 1804. (6 Gr.) Trapp Briefe über Peſtal. in der Berlin. Monatsſchrift 1805.

## III. Polemiſche Schriften gegen Peſtalozzi und ſeine Lehrart.

Steinmüller Bemerkungen gegen Peſt. Unterrichtsmethode. Zürch 1803. (16 Gr.) Beleuchtung der P. Großſprechereyen, nebſt einer genauen Ueberſicht ſeiner voreilig geprieſnen Methode. 1. Lief. Erfurt 1804. (16 Gr.) Müller Erfahrungen über P. Lehrmethode. Bremen 1804. Snetlage Bemerkungen über P. Lehrmethode. Berlin 1803.

Gehaltreiche Ueberſichten und Beurtheilungen der ganzen hieher gehörigen Literatur liefert die Jenaiſche A. L. Z. vom Jahr 1804. Nr. 60. 61. 98. 100. 129. Neue Allgem. D. Bibl. 89. Bd. 2. St. 388—422. 90. Bd. 2. St. 488 ff. 96. Bd. 1. St. 130 ff. Götting. Gel. Zeit. v. J. 1802. Nr. 256. v. J. 1804. Nr. 32. Gutsmuths Bibl. der Päd. Literat. 1802. 2. Bd. 48. — 1804. 3. Bd. 30 ff. Vergl. Leipziger Lit. Zeit. 1805. St. 20 ff.

## Beyträge zur Beurtheilung der Methode.

### I.

### Grundprincipien*).

Die herrſchende Methode der Menſchenbildung durch Unterricht, hat nach der Meinung Peſtalozzis und ſeiner Schüler den Grundfehler, daß ſie eben ſo blind wie die Natur ſelbſt verfahrend, und dem kindlichen Geiſte die Gegenſtände ohne Plan und Ordnung vorführend, die wahren Elemente oder Anfangspunkte aller Erkenntniß mißkennt oder nicht achtet, und indem ihr das Nothwendige in der Entwickelung jedes menſchlichen Geiſtes verborgen bleibt, überall unpſychologiſch und naturwidrig zu Werke geht. Es giebt nemlich eine Urform, durch welche die Ausbildung des Menſchen durch die Natur ſelbſt beſtimmt wird. Dieſe Urform iſt die Anſchauung, von der jede Erkenntniß ausgehen, und auf ſie zurückgeführt werden muß. Aller methodiſche Unterricht, muß nicht mit Worten und Buchſtaben, ſondern mit Gegenſtänden beginnen. Die Anſchauung derſel-

*) Man kann ſicher ſeyn, in dem § nichts zu finden, als was ſich mit den eignen Worten Peſtalozzis, ſeines Gehülfen und Commentators Niederers, oder andrer von ihm anerkannter Ausleger und Berichtserſtatter, z. B. Johannſen und Gruner, belegen läßt. Es iſt kein einziger fremder Ausdruck untergeſchoben. In den Gegenbemerkungen iſt auch bloß auf die Behauptungen ſolcher Schriftſteller Rückſicht genommen, von denen die Peſt. Schule öffentlich erklärt hat, daß ſie ihren Geiſt vollkommen aufgefaßt haben.

ben muß aber eine freye Geiſtesthätigkeit werden, nicht ein bloß leidentliches Auffaſſen der zufälligen Eindrücke bleiben. Die ordnungsloſe Einwirkung der Natur muß die Kunſtbildung ordnen, das Aehnliche zu dem Aehnlichen ſtellen, das Weſentliche von dem Wandelbaren unterſcheiden.

Um nun dieß zu erreichen, ſind die Kinder auf die erſten Punkte der menſchlichen Erkenntniß zurück zu führen. Durch ein geduldiges Ausharren bey dieſen Punkten wird vorzüglich die intenſive Kraft in ihnen entwickelt, und gerade dieſe intenſive Erhöhung der Geiſteskräfte muß das Hauptziel des Unterrichts ſeyn, weil durch ſie der Verſtand zu allen ferneren Operationen geſchickt, und die vielſeitigſte Bildung ſeines Vermögens bewerkſtelligt wird.

Es giebt nun nur drey Anfangspunkte, ſo wie unſre ganze Erkenntnißkraft aus drey Elementarkräften entquillt; der Schallkraft, woraus die Sprachfähigkeit entſpringt; die unbeſtimmte bloß ſinnliche Vorſtellungskraft, aus welcher das Bewußtſeyn aller Formen hervorgeht; die beſtimmte, nicht mehr bloß ſinnliche Vorſtellungskraft, woraus das Bewußtſeyn der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet werden muß. Form, Zahl und Wort ſind daher die einzigen unveränderlichen Elementarmittel der intellectuellen Bildung. In ihr ſchaut ſich die Vernunft ſelbſt an, und wird ſich ihrer thätig bewußt. Sie ſind alle drey

gleich nothwendig, greifen alle unmittelbar in einander, und werden eins durch das andre beſtimmt, zur Deutlichkeit erhoben, und zur allſeitigen und harmoniſchen Erweiterung der geiſtigen Kraft, zu ihrer frühzeitigen Entwickelung, Uebung und Bildung geſchickt. Die Zahl liegt rein im Weſen der Vernunft; ſie kann als abſolute Einheit innerlich nur angeſchaut, äußerlich nur bezeichnet, und durch das Wort zum Bewuſtſeyn gebracht werden. Die theilbare Einheit wird in der Form repräſentirt, die Combination der abſoluten und theilbaren Einheiten, und das Darſtellen, Vergleichen und Meſſen der Formen ſind reine Uebungen der Vernunft. Ihre organiſch erweiterte Reihenfolgen beleben das intellectuelle Kunſtgefühl, und erheben das Kind zum Produciren der Ideen, als der höchſten Thätigkeit der Vernunft. Durch das Wort werden die Anſchauungen und Ideen zu Begriffen, und die Vernunft äußert ſich als Verſtand. Es iſt alſo das Geſchäft der intellectuellen Elementarbildung, die geiſtige Thätigkeit des Kindes von dem Stoff, mit dem ſie in der Anſchauung der ſichtbaren Gegenſtand urſprünglich vereinigt iſt, zu trennen, dieſelben dem Kinde objectiv zu machen, es dahin zu bringen, daß es die Producte derſelben ſelbſtthätig darſtelle, dieſe Darſtellung ſo hoch zu ſteigern, daß es ſich der nothwendigen Geſetze des Producirens und der unendlichen Mannichfaltigkeit der möglichen Producte vollſtändig bewuſt werde; eine Steigerung, die zugleich eine weſentliche Uebung

der ſinnlichen Fertigkeiten des Auges und der Hand, des Gedächtniſſes, der Einbildungskraft und der Ueberſchauungsgabe iſt, und allen Forderungen der menſchlichen Natur in dieſer Hinſicht Genüge leiſtet.

Dieſe drey Elemente ſind wie ein Deus ex machina plötzlich in Peſtalozzis Seele hervorgetreten. In ihnen, inſonderheit in den Uebungen an Maaß- und Zahlverhältniſſen, iſt das bisher noch unbekannte, und gleichwohl ſo unentbehrliche formale Mittel für die Entwicklung und Ausbildung der Kraft entdeckt. Denn von allen bisher angewandten Unterrichtsmaterialien für Kindheit und Jugend, eignet ſich nichts in dem Grade und in der Vollkommenheit zu dieſem Zweck. Dieſe ſind ein von Außen gegebnes Wiſſen, jene ſind die Producte ſeiner inneren Thätigkeit. „Wenn mein Leben einen Werth hat, ruft P. ſelbſt aus, ſo beſteht es darin, daß ich das Quadrat zum Fundament einer Anſchauungslehre erhob, die das Volk nie hatte.“— Hiedurch iſt zugleich die Ausſicht eröffnet, den Zeitgeiſt, der durch Extenſion des Wiſſens ſeiner Auflöſung nahe iſt, Intenſion, Kraft und Wärme wieder zu geben.

Soll nun gleich der Unterricht von jenen drey Elementen ausgehen, ſo ſoll er ſich, wenn dieſe erſt vollkommen begründet ſind, jedoch immer nach denſelben Geſetzen, erweitern. Denn es giebt nicht bloß eine innere abſtracte Anſchauung; es giebt auch eine moraliſche und eine äſthetiſche. Dieſe verſchiedenen Anſchauungen in einer lückenloſen und ſtufenweiſe

geordneten Reihenfolge dem Kinde naturgemäß vorführen, ſo daß dadurch jede Kraft in ihm von ihrer erſten Entwickelung an bis zu ihrer möglichen Vollendung geübt und gebildet wird, das heißt erziehen und unterrichten*).

Beurtheilung dieſer Grundſätze.

1) Daß alle Erkenntniß des Menſchen vom Sinnlichen, folglich von Anſchauungen ausgehe, die Natur alſo, wie es die Peſt. Schule etwas dunkel ausdrückt, dieſe Anſchauung zur Urform der Ausbildung beſtimmt habe, iſt weder in der theoretiſchen noch praktiſchen Pädagogik jemals bezweifelt worden. Wenn man ſich zuweilen in der Praxis vergaß, und der Kinderſeele überſinnliche Gegenſtände und abſtracte Begriffe anmuthete, ſo haben Männer, wie Comenius, Rouſſeau, Baſedow, Rochow, die Verf. des Reviſionswerks, und wer nicht ſonſt? — immer vor dem Fehler gewarnt, und die Sinnenwelt als die wahre Bildungsſchule des jugendlichen Geiſtes betrachten gelehrt. So viel geſteht nun auch die bisherige Pädagogik zu. Die Gemäßigten (z. B. Himly) betrachten daher die P. Idee als weitere Ausbildung und feſtere Begründung des alten Grundſatzes, „der anſchauliche Unterricht müſſe dem Symboliſchen vorhergehen.“ Dagegen aber iſt öffentlich von der Schule und den Darſtellern ihres Syſtems proteſtirt. Sie behaupten, den Namen habe man bisher nur gehabt, nicht die Sache.

a) „Die bisherige Anſchauung, meinen ſie, ſey ein bloß leidentliches Auffaſſen der Gegenſtände geweſen. Peſt. habe ſie zum thätigen Auffaſſen erhoben.“ (Johannſens Kritik, S. 198.) Dieß iſt aber durchaus falſch, und, komme es aus Unwiſſenheit oder Ungerechtigkeit, gleich unverzeihlich. Man hat längſt gewußt und gelehrt,

*) Dieß alles ſind wörtliche Erklärungen Peſtalozzis, Iths, Niederers, Johannſens, Gruners.

„daß die Seelenkraft thätig ſeyn müſſe, wenn das Anſchauen der äußern Objecte in ihr ſelbſt Vorſtellungen erzeugen und das Erkenntnißvermögen bilden ſolle. Ohne die Erregung der Aufmerkſamkeit, würden die von allen Seiten zuſtrömenden Bilder bloß leidentlich aufgenommen werden, und die Entwickelung und Vervollkommnung der inneren Natur gar nicht befördern.“ (S. meine Grundſ. 1. Th. § 49.) Daſſelbe haben ſchon längſt Reſewitz, Stuve, Lieberkühn (in den § 48. und 50. angeführten Schriften) ins hellſte Licht geſetzt. Einige (wie Gutsmuths) haben die Stufenfolge für die Uebung der Sinne im Anſchauen (und zwar in der weiteſten Bedeutung des Worts) zur Uebung der Kraft aufs vollſtändigſte vorgezeichnet. Andre (wie Wolke in der Methode naturelle d'inſtruction) haben die Anwendung auf mannichfaltige Gegenſtände der Sinnenwelt gemacht. Alle haben Vorſchriften und Anleitungen zur Erregung der Denkkraft gegeben, und von bloß leidentlichen Eindrücken nichts erwartet. (Man ſ. beſonders Stuve verm. Schriften, S. 64. ff.) Und doch ruft der Schriftſteller, den Herr Niederer in Peſtal. und ſeiner Freunde Namen das Zeugniß giebt, „daß keiner die Methode ſo klar, ſo ſcharfſinnig, ſo unvermiſcht dargeſtellt habe,“ gerade in dieſer Hinſicht aus: „Peſt. Methode iſt ihrem Geiſte nach neu, ganz neu, und alle bisherige Pädagogik, die von der Idee der Peſt. ausgeht, hat nicht einmal etwas geahndet!“ (Johannſens Krit. S. 196.)

b) „Aber, ſagt man, (Niederer. Jen. Allgem. Lit. Zeit. 1804. Intell. S. 585.) „Comenius (und die „übrigen, die bisher auch die Anſchauung das Fundament aller Erkenntniß genannt haben,) gingen vom „Sinnlichen aus. Peſtal. vom Geiſtigen. — „C. will das Kind mit der höchſten Mannichfaltigkeit ſinnlicher Objecte bekannt machen. P. macht das Kind ſich „ſelbſt und ſeine Thätigkeit zum Object der Entwicklung.“ Ich bemerke hiebey: Vom Geiſtigen geht P.

nicht aus, und kann auch nicht davon ausgehen. Der menſchliche Körper, die Striche und Quadrate, an welchen er das A B C die Anſchauung lehrt, ſind ja lauter ſinnliche Objecte Der Kubus, an welchem man nach Gruners Bericht die Kinder des Inſtituts übt, iſt doch ein ſinnliches Object. Der Unterſchied liegt alſo zwiſchen P. und ſeinen Vorgängern bloß in der Wahl des Objects, aber nicht in der Vergeiſtigung deſſelben. Dieſe iſt erſt eine ſpätere Folge der Vernunftthätigkeit an dem ſinnlichen Object. — Eben ſo wenig kann, wie Herr Niederer ſich ausdrückt, die Thätigkeit des Kindes zugleich das Object ſeiner Entwickelung ſeyn. Für den pſychologiſchen Forſcher der innern geiſtigen Natur des Menſchen, würde die Seelenthätigkeit allerdings das Object ſeines Nachdenkens genannt werden können. Aber bey dem Kinde iſt ſeine Thätigkeit, die ſich an äußern Objecten übt, und durch dieſe Uebung an Kraft gewinnt, nur das Mittel ſeiner Entwickelung. Auch die bisherige Pädagogik hatte keinen andern Zweck, als theils die Sinnenvermögen, und zwar durch bereits ſtufenweiſe geordnete Sinnenübungen, theils die Geiſteskraft durch die Richtung auf die äußern Objecte zu wecken, zu ſtärken und ſelbſtthätig zu machen. (1. Th. § 57—59. 148.). Wer dieß thut, ſtärkt ſie auch gewiß, wenn er gleich nicht alle Augenblicke von Stärkung der Kraft redet. Man kann vielleicht darin gefehlt haben, daß man die Aufmerkſamkeit durch die Menge mehr diſtrahirte als concentrirte. Aber der Zweck den man ſich vorſetzte, die Anſchauung, ſowohl des äußern als inneren Sinnes, thätig zu machen, von der vor P. niemand etwas geahndet haben ſoll, war völlig derſelbe.

2) Daß die Natur in der Entwickelung der Kinderſeele in ſofern keinen feſten Plan befolgt, als ſie ihr die Gegenſtände ohne alle Ordnung, wie es gerade der Zufall giebt, vorführt, iſt vollkommen gegründet. In dieſem Sinne würde man eigentlich die Methode, die eben ſo verführe, wie z. B. in unſern meiſten Bilderbüchern geſchehen iſt, die

naturgemäße zu nennen haben. Von dieſer Methode hat ſich von jeher die Kunſtbildung unterſchieden. Sie hat einen Gegenſtand ausgehoben, und dieſen ſo lange anſchauen gelehrt, bis er von der Seele nach allen ſeinen Formen, Eigenſchaften und Beſtimmungen aufgefaßt wurde, z. B. bey dem Unterricht in der Naturgeſchichte. Allerdings aber hat man bisher geglaubt, dieſe Kunſtbildung müſſe nicht zu früh anfangen. Da es doch einmal ganz unvermeidlich ſey, daß das Kind täglich von vielen hundert Gegenſtänden berührt werde, und man auch ſo deutlich wahrnehme, wie fröhlich ſich der Keim und die Blüthe des Geiſtes unter dieſen Einflüſſen und Einwirkungen der äußern Welt entwickle, welche wunderbare und erſtaunenswürdige Fähigkeiten, faſt ohne alles unſer Zuthun, ſchon in den drey erſten Lebensjahren hervorbrächen, ſo, meinte man, könne wohl gar dieſer kräftige Wachsthum im Boden der Natur aufgehalten werden, wenn das Kind zu früh in die Schule der Kunſt verpflanzt würde. Hat man doch ſchon zu verſtehen gegeben, daß, wenn das Kind von der Wiege an ſein Auge unabläſſig auf Quadrate oder Dreyecke richten könnte, ſeiner Geiſteskraft noch früher geholfen ſeyn würde. Zu ſolchen Verirrungen verleitet das übereilte Ergreifen neuer Hypotheſen!

Mir ſcheint die Verwirrung, welche die blinde Natur durch ihre planloſe Einwirkung in dem kindlichen Geiſt anrichten ſoll, nichts weniger als gefährlich, oder gar als der wahre Grund, warum ſo viele Menſchen in ihrer inneren Bildung ſo weit zurück ſtünden, und woraus man ſie nicht früh genug retten könne. Ich erblicke in ihr die weiſeſte Erziehungsanſtalt der Vorſehung, die wahre Urform der Freyheit, welche der echte Geiſt jeder weiſen Erziehung iſt. Denn ich nehme deutlich wahr, wie viel der Zögling der Natur durch dieſe Anſchauungen gewinnt, die ihm freylich ordnungslos zugeführt werden. Ich komme als Erzieher nur in ſofern zu Hülfe, als ich jeden Moment,

wo ſein äußerer und innerer Sinn berührt wird, benutze, daß ich ihn aufrege, daß er aufmerke, hinſehe, hinhöre, hinrieche, ſchmecke und fühle, und ſich der ganzen Fülle von Formen, von Tönen, von Düften, von Empfindungen, von innern Gefühlen und Beſtrebungen, bewußt werde, aus deren Vermiſchung, Verbindung, Trennung und Beherrſchung ſein ganzes folgendes inneres und äußeres Leben beſtehen wird. Und ſo muß ich die Methode für die erſte Epoche der Kindheit für die naturgemäßeſte halten, welche bereits oben S. 159—164 beſchrieben iſt.

3) Aber wie, wenn es nun in der Natur des menſchlichen Geiſtes läge, daß alle ſeine Erkenntniß von gewiſſen Anfangspunkten ausgeht—ſollte nicht auch die Methode die einzig wahre ſeyn, welche ihr ganzes Thun und Wirken an dieſe Anfangspunkte knüpfte? Dieſe bisher gänzlich verkannten, wenigſtens als Elemente nicht zum Bewußtſeyn gekommnen drey Anfangspunkte, ſind nun Peſt., wie er ſagt, „gleich einem Deus ex machina" erſchienen.

Faſt unwillkührlich drängt ſich hier zuerſt die Frage auf, ob das Urplötzliche in dieſer pſychologiſch-pädagogiſchen Entdeckung, durch einen Mann, der von ſich ſelbſt ſagt, daß er längſt zum philoſophiren verdorben ſey, nicht allein ſchon etwas vorſichtig hätte machen ſollen, um nicht allzuſchnell die vermeinte Entdeckung für richtig zu halten. Denn nach ſo langen tiefſinnigen Unterſuchungen über den Entwickelungsgang des menſchlichen Geiſtes, von Männern, die nicht zum Philoſophiren verdorben waren, nach ſo vielen ſcharfen Beobachtungen der Kinderſeele von denkenden Erziehern, vor denen ſich täglich die Kräfte des jugendlichen Geiſtes entwickelten, iſt es doch in der That befremdend, keinem einzigen auf dieſem Wege zu begegnen. Wohl ganz richtig ſagt ein Recenſent (Götting. Gel. Z. 1804. 32. St.): „Es iſt ſehr nachtheilig, wenn Männer, denen es ganz an Bekanntſchaft mit der Literatur fehlt, darauf verfallen, wiſſenſchaftliche Theorien und Analyſen von Gegen-

ſtänden zu bilden, die ſeit langer Zeit dieſer Behandlung von andern unterworfen ſind. Jede ihnen neue Anſicht der Sache, jeder unreiſe, einſeitige, vielleicht ſchiefe Gedanke, ſcheint ihnen eine höchſt wichtige und unerwartete Wahrheit.“ Auch iſt bereits unter den philoſophiſchen Bearbeitern der Idee ein heftiger Widerſtreit. Die Freunde der Kantiſchen Schule (z. B. Ith) finden ſein Syſtem darin ausgeſprochen, wonach uns alles in Raum und Zeit erſcheinen muß. Dagegen erkennen ihre Abtrünnigen nur eine Thätigkeit im Menſchen, die productive Einbildungskraft. Das Bild ihres Wirkens iſt der Raum. Dieſer Raum iſt die Grundlage alles Wiſſens; er iſt — wie ſich wiederum der von Peſtalozzi und Niederer anerkannte beſte Darſteller der Methode, in der Sprache der neueſten Philoſophie ausdrückt, — „ſogar die Intelligenz urſprünglich und ihrem Weſen nach ſelbſt!!“ — Daher erklärt auch dieſer die Aufſtellung der beyden andern Elementarpunkte, der Zahl und des Namens, für durchaus falſch, und das ganze Raiſonnement P. für irrig. (Johannſ. 176 — 184.)

Es iſt ein ſchlimmes Zeichen für die Gründlichkeit einer Theorie, wenn ihre wärmſten Freunde ſchon in den erſten Augenblicken über die Hauptprincipien in Widerſpruch gerathen. Hier ließ es ſich indeß leicht vorherſehen. Man hat gar nicht nöthig, in die Tiefen der Speculation über die Natur des Uranfänglichen im menſchlichen Geiſt herabzuſteigen, man darf bloß auf dem Felde der empiriſchen Seelenlehre, und beſonders der Vernunftlehre nicht fremd ſeyn, um einzuſehen, welchen groben Verſtoß Peſt. gegen die erſten Geſetze der Logik beging, wenn er ſo verſchiedenartige Begriffe, als Name, Form und Zahl, unter die Kategorie der Anfangspunkte der Elementarkräfte des Erkenntnißvermögens coordinirte. Es iſt ſchon von mehreren der treuſten Anhänger des Syſtems bemerkt worden, daß der Name eines Dinges durchaus keine weſentliche Beſchaffenheit deſſelben genannt wer-

den kann, ſondern lediglich eins der Mittel, (nicht einmal das Einzige,) Begriffe aufzubewahren und feſtzuhalten In unſrer Seele liegen viele Vorſtellungen (ſinnliche und abſtracte), zu denen wir noch gar keinen Namen haben, und wir ringen oft lange vergebens, ein Zeichen für ſie zu finden, ohne daß uns eins genügt. Wenn Niederer ſagt: „durch das Wort werden die Anſchauungen und Ideen zu Begriffen," ſo weiß ich damit gar keinen deutlichen Sinn zu verbinden. Einen Begriff von einer Sache haben, hieß wenigſtens bisher ſich der Merkmale derſelben bewußt ſeyn. Ein Kind hat einen Begriff vom Quadrat, vom Dreyeck, von hundert andern Objecten, ehe es den Namen derſelben gehört hat, wiewohl es ſtrebt, ſie zu bezeichnen, um ſie zu fixiren, oder ohne Umſchreibung davon mit andern reden zu können. Die Schallkraft eine der drey Elementarkräfte des Erkenntnißvermögens zu nennen, dünkt mich eben ſo ſprachwidrig als unrichtig. Das Erkenntnißvermögen hat mit dem Schalle nichts mehr gemein, als mit jedem ſichtbaren Zeichen der innern Vorſtellungen. Betrachtet man aber den Schall als etwas, wodurch Vorſtellungen erweckt werden, ſo iſt die Riechkraft, die Gefühlskraft, die Schmeckkraft eben ſo gut eine Elementarkraft zu nennen. Schon hier ſcheint mir viel Verwirrung zu herrſchen.

Daß wir uns die äußeren Gegenſtände, welche wir anſchauen, im Raum und in der Zeit vorſtellen müſſen, daß wir uns dadurch der Maaß- und Zahlverhältniſſe bewußt werden, daß dieſes Bewußtſeyn durch Uebungen nach einer ſtrengen und conſequenten Methode zu einem hohen Grade von Deutlichkeit und Beſtimmtheit gebracht werden kann, — dieß wird niemand bezweifeln.

Aber daß Form und Zahl die einzig weſentlichen, allen Objecten zukommenden Eigenſchaften, folglich die erſten natürlichſten Uebungs- und Stärkungsmittel der Geiſteskraft ſind, iſt eine unhaltbare Behauptung. Denn

a) iſt

a) iſt es ſchon unbequem, die Zahl in eben dem Sinne wie die Form eine weſentliche Eigenſchaft in jedem Dinge zu nennen;

b) giebt es, wenn man die Anſchauung auch nur in der engſten Bedeutung des Worts auf Gegenſtände für den Sinn des Geſichts beſchränkt, noch eine Menge von Eigenſchaften, welche eben ſo wichtig, und zum Theil eben ſo allgemein ſind. An die Farbe hat man ſchon erinnert. Daß ſie wandelbar ſey iſt keine Widerlegung, denn auch die Form iſt wandelbar. Daß ſie für den inneren Sinn weniger Intereſſe habe als die Form, wird der Optiker ſchwerlich zugeben. Ferner beſteht alles Anſchaubare aus einer Materie, und dieſe intereſſirt nicht minder als die Geſtalt. Alles Materielle hat auch ein Gewicht, und es giebt eben ſo feſte Regeln für die Berechnung der Schwere als des Maaßes.

c) Anſchauungen im allgemeinen Sinn entſpringen aus Empfindungen, welche irgend ein Gegenſtand unmittelbar in uns hervorbringt. Sie ſind bekanntlich äußere oder innere, je nachdem ſie der äußere Sinn, oder der innere Sinn auffaßt. So mannichfaltig die Empfindungen ſind, welche durch Einwirkung der Objecte erzeugt werden, eben ſo viel Anfangspunkte der Erkenntniß giebt es. Denn von jedem gehen gewiſſe Arten von Vorſtellungen aus, die wir auch in unſern Lehrbüchern zu claſſificiren pflegen. Nicht die Form der Dinge, nicht ihre Zahl allein führt den Verſtand, welcher die ſinnlichen Empfindungen bearbeitet, und daraus Begriffe bildet, zu gewiſſen abgezognen von den Objecten ſelbſt geſonderten Grundvorſtellungen. Der Verſtand iſt nicht weniger thätig, wenn er aus den mannichfaltigen Berührungen der Hörnerven den reinen Begriff des Tons, aus den unendlich verſchiednen Farben den reinen Begriff der Farbe, aus der verſchiedenartigen Affection des Gefühls den allgemeinen Begriff von Schmerz, von Luſt, aus tauſend Erſchei-

nungen der Schwerkraft, den reinen Begriff der Schwere, als wenn er aus den unzählbaren Formen den reinen Begriff der Form abſtrahirt. Es iſt für alle dieſe Anſchauungen eben ſowohl ein Abc der Anſchauungen gedenkbar, als für die Anſchauung der Formen, welches man jedoch bisher bloß an denen, welche die Modificationen des Quadrats oder des Dreyecks ſind, verſucht hat.

Was ſollen wir aber erſt von den Anſchauungen des inneren Sinnes ſagen? An den inneren Empfindungen bildet ſich das Erkenntnißvermögen ja eben ſo wohl, als an den äußeren. Schon in den früheſten Kindheitsjahren entſtehen Vorſtellungen von Freude, Traurigkeit, Sehnſucht, Furcht, Hoffnung. Aus den Erſcheinungen dieſer mannichfaltigen Zuſtände, bildet der Verſtand wiederum allgemeine Begriffe, und dieß gehört wahrlich eben ſowohl zu der nothwendigen geiſtigen Thätigkeit; die Vernunft ſchaut ſich darin eben ſo gut ſelbſt an, und wird ſich ihrer Thätigkeit bewußt, als wenn ſie die Vorſtellungen von Zahl und Form bildet.

c) Die Form, ſagt P., iſt das Weſentliche, Unwandelbare aller Anſchauungen ſichtbarer Gegenſtände. Aber ſind denn für die Bildung des Erkenntnißvermögens, die hörbaren, die fühlbaren Gegenſtände nicht eben ſo wichtig? Haben die Töne, haben die Empfindungen aller Art, welche die durch den ganzen Körper vertheilten Gefühlsnerven bis in unſer Innerſtes fortpflanzen, auch eine Form? Feyert die Geiſtesthätigkeit in dem Blindgebohrnen, der aller Geſichtsvorſtellungen entbehrt? Oder kann ſie nicht trotz dieſer Entbehrung im höchſten Grade regſam ſeyn?

d) Wenn dieſe Bemerkungen gegründet ſind, ſo folgt, daß die Behauptung, es gebe nur drey gleich nothwendige Anfangspunkte alles Erkennens, weder pſychologiſch richtig noch pädagogiſch brauch-

bar iſt *). Daß der einſame Forſcher, dem dieſe Idee plötzlich erſchien, ſie für eine Eingebung des Genius der ewigen Wahrheit halten konnte, wiewohl es wirklich nur ein Deus ex machina war, iſt ſehr begreiflich. Faſt alle Autodidakten, zumal genialiſche Menſchen, ergreifen Vorſtellungen, die unerwartet in ihrer Seele entſtehen, wie Offenbarungen. Aber daß man ſo ſchnell von Oſten bis Weſten, von Süden bis Norden ſo durchaus unhaltbare, von mehreren Freunden der Schule ſelbſt bereits für grundfalſch erklärte Behauptungen gläubig nachſagen, und ſofort vielen pädagogiſchen Schriften und Abhandlungen als Axiome zum Grunde legen konnte, dieß iſt in der That befremdend.

4) Iſt man nun wohl berechtigt, die Uebungen an Maaß- und Zahlenverhältniſſen „die bisher noch unentdeckten und gleichwohl ſo unentbehrlichen formalen Mittel für die Entwicklung und Ausbildung der Kraft" zu nennen? Mittel, denen alle bisher benutzten Unterrichtsmaterialien weichen müßten, da ſie nur ein von Außen gegebnes Wiſſen, nicht Producte der eignen Geiſtesfähigkeit wären? Mittel, wodurch beſonders die Intenſion der Geiſteskraft erreicht, die ſo intenſiv gebildete Kraft aber zu allen Arten von Kraftäußerungen geſchickt gemacht werde? Ich bin

a) ſehr weit entfernt, den großen Werth jener Uebungen zu verkennen, und halte ſie für ungleich nützlicher und geiſtübender, als ſehr vieles, womit in andern Schulen die Zeit verdorben wird. Auch hat

b) die intenſive Bildung der Kraft einen weit höhern Werth, als die bloß extenſive. Denn aus der ſo herrſchenden Zerſtreuung der Aufmerkſamkeit, geht die Unſicherheit und Ungründlichkeit des Wiſſens hervor. Aber

c) giebt es doch auch eine einſeitige Richtung der Kraft, wodurch ſie zwar für gewiſſe Zwecke intenſiv zu ei-

*) Dieß haben auch mehrere der unbefangnen Beurtheiler ſchon ins Licht geſetzt.

nem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht, aber eben dadurch für andre Zwecke weniger brauchbar wird. Und gerade hier ſcheint mir ein neuer Irrthum in den Grundprincipien des Syſtems zu liegen.

Es iſt nemlich bey Peſtalozzi und ſeinen Schülern ſehr viel die Rede von der Kraft und ihrer Bildung durch Uebung. Man betrachtet — und mit vollem Recht — alle einzelne Vermögen als Modificationen einer Urkraft, welche das Princip des inneren, wie die phyſiſche Lebenskraft das Princip des äußeren Lebens iſt. Ueber die Natur dieſer Kraft weiß man uns freylich durchaus nicht mehr zu ſagen, als wir bisher gewuſt haben.

„Ins Innre der Natur dringt kein erſchaffner Geiſt.„

Wenn man in noch ſo viel Bildern von ſeiner Wurzel, von einem heiligen Boden des Geiſtes u. ſ. w. redet, ſo ſind das neue äſthetiſche Sprachformen, wodurch man dem Geheimniß unſres inneren Weſens keinen Schritt näher gebracht wird. Halten wir uns aber an die Erſcheinungen, ſo leuchtet ein, daß die Einheit der Geiſteskraft doch zugleich aus einer großen Mannichfaltigkeit von Anlagen, Vermögen, Tendenzen, oder wie wir es ſonſt in unſrer unbeholfnen Sprache nennen wollen, beſtehe, und daß ſie in ihren Aeußerungen auf das allerverſchiedenartigſte erſcheine. Bleiben wir, weil wir doch der Analogie des Sinnlichen, wenn wir vom Ueberſinnlichen reden, nicht entbehren können, bey der Lebenskraft des Baums ſtehen. Von dem erſten Moment des vegetativen Lebens an, regt und bewegt ſich dieſe Kraft, und aus dieſer Erregung gehen in unmerklichen Progreſſionen die Bildungen aller einzelnen Theile des künftigen Baums hervor. Das ganze Gewebe ſeiner Faſern, ſeiner Röhren, ſeiner Blätter, ſeiner Blüthen, ſeiner Staubfäden, ſeiner Fruchtknoten, entwickelt ſich gleichzeitig, und die Entwicklung erfolgt um ſo herrlicher, je fruchtbarer der Boden iſt, und je günſtiger alle äußeren Einflüſſe ſind. Indeß treibt auch hier, da die Lebenskraft in verſchiedenen Keimen verſchieden iſt, dieſe Kraft dort mehr in den Stamm, hier mehr

in die Blätter. Dort erſchöpft ſie ſich in den Blüthen zum Nachtheil der Früchte; hier blüht ſie ſparſam, und trägt weniger aber vollkommnere Frucht.

Geſetzt nun wir wüßten (wie denn die Erfahrung einiges davon gelehrt hat,) was die Kraft in jeder einzelnen Production verſtärken werde, ſollten wir es nicht dennoch gerathen finden, alle Mittel anzuwenden, die uns zu Gebot ſtehen, damit das Product von allen Seiten, nach allen Richtungen hin ſich vollkommen ausbilde? Wir könnten es ja wohl darauf anlegen, daß in beengender Umgebung von Richtſtäben und Pfählen der Stamm ſchnurgerade emporwüchſe; könnten durch die Ueberſättigung des Bodens ein dichtes Laubdach gewinnen, wie man z. B. auch in der Pflege der Thiere alle Wirkungen der organiſchen Functionen auf einen Zweck, wozu man ſie gerade gebrauchen will, hinzulenken vermag. Aber wollen wir ſo mit den Menſchen verfahren? Die Analogie der vegetativen und animaliſchen Lebenskraft lehrt uns, daß eine einſeitige Cultur immer zum Nachtheil der ganz freyen Entwicklung des Naturweſens unternommen wird. Ich fürchte, dieß könne auch ſehr leicht der Fall ſeyn, wenn man in der Meinung, „Form und Zahl ſeyen die Anfangspunkte alles Wiſſens, an ihnen intenſiv geübte Kraft, ſey in der Folge zu allem nütze,“ ein zu großes Gewichte auf dieſe Uebungen legt, zu viel Zeit an ſie wendet, und andres gleich wichtiges darüber verſäumt.

Laßt uns dieß noch durch ein andres nah liegendes Beyſpiel beſtätigen. Auch die phyſiſche Kraft des menſchlichen Körpers iſt ihrem Weſen nach nur Eine, die uns in jeder Vollkommenheit im Gebrauch der Organe erſcheint. Aber ſind wir denn ſicher, daß wenn wir dieſe eine Kraft, durch eine gewiſſe ſehr genau berechnete Progreſſion der Uebungen, zu einem gewiſſen Zweck bis aufs höchſte geſteigert haben, ſie ſich auch eben ſo bewähren wird, wenn wir andre Zwecke durch ſie erreichen wollen? Milo von Kroton trägt, weil er mit einem Kalbe anfing, zuletzt einen Ochſen wohin man will. Wird er auch ſchnellfüßig ſeyn, wie Achill? Wird er auch ausdauern können gegen Hun-

ger und Durſt, gegen Hitze und Froſt? Man ſtärkt den Arm, die ſchwerſten Laſten zu heben, wenn man vom Pfunde anfängt, und langſam bis zum Centner fortſchreitet. Bekommt er durch dieſe Uebung auch das Vermögen der Gewandheit? Der Schmidt, der den ungeheuren Hammer mit Leichtigkeit emporhebt, wird, wo es Keulenſchläge gilt, der kräftigſte ſeyn. — Aber auch der geſchickteſte, andre Waffen zu führen?

Viele Apologeten der Peſtalozziſchen Lehrart beſaßen zu viel Kenntniß der menſchlichen Natur, um nicht dieſen Einwurf vorherzuſehen. Sie ſetzen ihm aber theils pſychologiſche Gründe theils Erfahrungen entgegen.

Pſychologiſche Gründe! Bey jeder einzelnen Uebung der Kraft gewinne die Kraft überhaupt, denn ſie ſey ja nur Eine. Dieß iſt nicht allgemein richtig. Es giebt manche Arten von Gedächtnißübungen, bey welchen die Geiſteskraft nichts gewinnt; es giebt Anſchauungen der Phantaſie, bey welchen die Vernunft zu Grunde geht; es giebt einſeitige Richtungen der Seele auf gewiſſe Objecte, wobey ſie zu allen andern Thätigkeiten ſich abſtumpft und erſtarrt. Die Kraft iſt in jedem Menſchen individuell. Daher muß die Individualität ausgebildet werden, und eben daher muß auch die Lehrart kein eiſernes Joch ſeyn, um jede Natur auf gleiche Weiſe einzuzwängen.

Die Erfahrung! Die Zöglinge des Peſt. Inſtituts, bey welchen die intenſive Erhöhung der intellectuellen Kraft von den Uebungen an Zahl und Form ausgegangen iſt, zeigen nicht nur ſehr viel Lehrbegierde, ſondern auch verſtändiges Urtheil über andre Dinge, Beobachtungsgeiſt und mancherley Talente. Wer wollte das bezweifeln? Aber ob ſie es hier mehr zeigen, als in andern Schulen und Inſtituten, um die ſich enthuſiaſtiſche Bewundrer ſelten mit gleicher Sorgfalt bekümmern, — darauf würde es nun eigentlich ankommen. Ueberhaupt aber iſt die Sache noch viel zu neu, um ſchon itzt Vergleichungen anſtellen zu können.

So viel hat indeß eine ſehr alte und immer wiederkehrende Erfahrung bewieſen, daß lange faſt ausſchließende Beſchäftigung mit gleichartigen Gegenſtänden, z. B. ununterbrochne Beſchäf-

tigung mit der Mathematik, Kritik, Muſik (Mozart), nichts weniger als geſchickt iſt, die ganze Geiſteskraft zu bilden und zu erhöhen. Wenn daher Gruner ſagt: „Der formale Elementarunterricht nach P. Grundſätzen, hat, da er ſich auf die innere abſtracte Anſchauung von Raum und Zeit bezieht, Ein „Weſen und Einen Geiſt mit der Mathematik gemein, da „dieſe die Wiſſenſchaft der Anſchauung in Zeit und Raum iſt; „man dürfe ſich alſo nur auf die Wirkungen, welche dieſe hohe „Wiſſenſchaft auf die Bildung des Geiſtes habe, berufen, die ausgezeichnet und anerkannt genug wären, um ſich von dem Einfluß „des formalen Elementarunterrichts auf die Erhöhung der ganzen Geiſteskraft zu überzeugen;“ ſo iſt dieß ein ſehr mißlicher Beweiß. Denn durch eine ganze Reihe von Beyſpielen ließe ſich darthun, wie vielen großen Mathematikern es an Gewandheit des Geiſtes und an praktiſchem Urtheil fehlte, wie wenig ſie von Wahn und Vorurtheilen in Dingen frey waren, die außer ihrer Sphäre lagen; wie gerade ihre beharrliche Richtung auf Zahl- und Maaßverhältniſſe, ihnen alle übrige Verhältniſſe aus dem Auge gerückt hatte. Gewiß fällt man hiebey in eine Ueberſchätzung der Gewöhnung an ein ganz beſtimmtes und ſtringentes Raiſonnement. Es werden dabey die großen Nachtheile der abſtracten Einſeitigkeit vergeſſen, die alles ſcharf erkennen will, was ſeiner Natur nach ſolcher Präciſion nicht fähig iſt. Dagegen zeigt ſich an unzähligen Menſchen, deren früheſte Geiſtesentwickelung man durch keine ſtrenge wiſſenſchaftliche Methode beſchränkt hat, mit welcher vollendeten Geiſteskraft ſie die Geſchäfte des Lebens beginnen und betreiben.

Jene Erſcheinung erklärt ſich aber auch ſehr leicht, aus der Natur der von P. vorgeſchlagenen formalen Bildung. Denn ſie bezieht ſich lediglich auf das „Vermögen des menſchlichen Geiſtes, ſich das Nacheinander- und Nebeneinanderſeyn der Gegenſtände, oder die Zahlen und Maaße der Dinge und die daraus entſtehenden Verhältniſſe, abgezogen von dem Stoff des Gezählten und Gemeſſenen (welcher dem Verſtande keine feſten Verhältniſſe darbietet,) vorzuſtellen, welches Vermögen die

Schule die Kraft der innern abſtracten Anſchauung nennt, im Gegenſatz der äußern ſinnlichen Anſchauung, an welche ſich der bisherige Elementarunterricht ausſchließend wendete." (Gruner S. 102) Die Geiſtesthätigkeit geht hier von etwas Sinnlichem, dem in der Anſchauung gegebenem begränzten Raume (Quadrat, Dreyeck, Cubus) aus, denn ſelbſt die Zahlverhältniſſe werden durch das Anſchauen der Maaßverhältniſſe verſinnlicht. An dieſem Stoff kann ſie ſich nun allerdings (wie Niederer bemerkt) die nothwendigen Geſetze des Producirens und der unendlichen Mannichfaltigkeit der möglichen Producte vollſtändig bewußt werden. Aber iſt denn dieß auch bey andern Gegenſtänden möglich, und würde nicht hier eine ähnliche Procedur zu lauter Verwirrung führen, oder in Gefahr bringen, daß der Geiſt ſich, wie ohnlängſt irgend wo geſagt ward, „vollends in Raum und Zeit feſt renne." Wie wird ſich der nach dieſer Regel allein gebildete Geiſt benehmen, wenn er auf Objecte ſtößt, wo nichts zu zählen und zu meſſen, wo wenigſtens für uns das wie und warum nicht erkennbar iſt, oder wo eine Combinationsgabe nach ganz andern Geſetzen eintreten muß, um zu ſichern oder doch wahrſcheinlichen Reſultaten zu kommen, mit denen wir uns ſehr oft begnügen müſſen? Verſetze man doch manchen Jüngling, deſſen innere abſtracte Anſchauung durch die Uebung an Zahl und Form aufs höchſte geſteigert iſt, mit aller ſeiner intenſiven Krafterhöhung auf einmal auf das Gebiet der höheren Philoſophie, der Moral, der Aeſthetik, der Politik, ſelbſt der Grammatik — und man wird nur zu bald wahrnehmen, wie unbeholfen er ſich hier bewegt. Man ſagt, er werde ſich, gewöhnt an das genaue Vergleichen feſtliegender Grundverhältniſſe, durch keine Scheingründe berücken laſſen, ſie ſcharf ins Auge faſſen, die Begriffe ſtreng vergleichen, und auf dieſe Art jedem Wahn, jedem Vorurtheil widerſtehen." Welche ſanguiniſche Hoffnungen! Einen kindlichen Sinn, eine naive Einfalt des Urtheils giebt gewiß das Studium der Mathematik und ihr ähnliche Studien, wenn der übrige Character entſpricht; aber ſchwerlich gewährt ſie die Sicherheit von

keinem Wahn berückt zu werden. Im Gegentheil hindert die Uebertragung gewiſſer Gewohnheiten zu combiniren und zu ſchließen, die in einer ſtrengen Wiſſenſchaft an ihrer Stelle, und bey homogenen Gegenſtänden anwendbar ſind, auf ganz heterogene Gegenſtände, die Richtigkeit des Urtheils. Der geſunde Menſchenverſtand kommt hier oft ungleich weiter, als ein ſtrengmethodiſches Verfahren zu führen pflegt.

Wollte man ja einen gewiſſen Anfangspunkt und ein Object zur früheſten formalen intellectuellen Bildung ausheben, (wie wohl mir dieß nicht nothwendig zu ſeyn ſcheint,) ſo dürfte ſich nichts ſo ſehr dazu eignen, als die allgemeine Sprachlehre. Denn in dieſer repräſentirt ſich die ganze Vernunft in allen ihren Thätigkeiten, und das Denkvermögen wird durch ſie bey weitem vielſeitiger aufgeregt, als durch die conſequenteſte Anſchauungslehre der Maaß- und der Zahlverhältniſſe. Beſchäftigen ließe ſich hiebey die ſinnliche Aufmerkſamkeit, das Vermögen zu abſtrahiren, zu combiniren, zu urtheilen, zu ſchließen. Die Vernunft kann ſich auch hier ihrer nothwendigen Geſetze bewußt werden, welche in den unwandelbaren Formen des menſchlichen Denkvermögens liegen. Der Stoff aber, auf welchem ſich ſolche grammatiſche Uebungen anſtellen ließen, würde durch ſeine Mannichfaltigkeit den Unterricht bey weitem lebendiger, und eben daher für die Ausbildung der ganzen Geiſteskraft um ſo angemeßner machen; daher ich mir auch keine vortrefflichere Verſtandesübungen als gerade dieſe zu denken weiß. Auch Peſtalozzi'n iſt dieß nicht entgangen, und es wäre zu wünſchen geweſen, daß man ſeine Winke hierüber mehr als manche andre beachtet, und weiter ausgebildet hätte. In einigen Schriften über die Methode (von Ewald, Plaman) iſt jedoch hiezu ſchon ein glücklicher Anfang gemacht. (S. § 6.)

5) Was noch inſonderheit das Prädicat der Unentbehrlichkeit betrifft, welches man wiederholt, und mit der größten Zuverſichtlichkeit dieſer Elementarbildung beylegt, ſo iſt doch folgendes zu bedenken. Iſt ſie wirklich unentbehrlich, ſo müſſen alle,

die ihrer gleichwohl bisher entbehrt haben, verbildet oder wenigſtens ſchlechter gebildet ſeyn. Ob man denn im Ernſt glaubt, daß die gebildetſten Nationen der Vorwelt und der Mitwelt auf einer weit höheren Stufe ſtehen würden, wenn in ihren Schulen das A. B. C der Anſchauung gelehrt wäre, und daß ſo unzähligen ausgezeichneten Menſchen des Alterthums und der neueren Zeit dieſe Entbehrung anzumerken ſey? Man wird vielleicht erwiedern, daß dieß zu viel beweiſe, indem man, wenn von einzelnen vorzüglichen Menſchen die Rede ſey, die Unterrichtskunſt überhaupt als überflüſſig betrachtet werden könnte. Aber wir wollen gar nicht fragen, ob Homer ein größerer Dichter, ob Sokrates, Plato, Ariſtoteles conſequentere Weltweiſe, Cicero ein größerer Redner und Staatsmann geweſen ſeyn würde, wenn ihr Geiſt durch dieſes unentbehrliche Bildungsmittel früher dem Wirwar der erſten Natureinwirkungen entriſſen und fleißig an Zahl und Form geübt wäre? Wir wollen uns nur auf die gewöhnlichen Menſchen, die ſich in allen Fächern um uns her als höchſt brauchbar bewähren, als helle Denker, als geübte Praktiker, einſchränken, und ſtreng prüfen, ob ſie das alles im höheren Grade ſeyn würden, wenn ſie nach der endlich entdeckten wahren Methode unterrichtet wären? Daß ſie früher rechnen und meſſen gelernt haben würden, iſt unzweifelhaft. Aber ob dieß Einfluß auf ihre ganze beſſere Geiſtesentwickelung gehabt haben würde, darüber könnte wenigſtens die Erfahrung erſt nach zehn bis zwanzig Jahren, und zwar nicht an einigen einzelnen Subjecten, ſondern an ganzen unter einander verglichnen, nach der bisherigen und nach der neuen Art gebildeten Maßen entſcheiden.

6) Wenn endlich der Gang eines ſo lückenlos und nach wiſſenſchaftlicher Strenge fortſchreitenden Unterrichts, als ein Typus für jeden andern Unterricht betrachtet, wenn ſogar gehofft wird, Moral, Aeſthetik laſſe ſich gerade eben ſo behandeln, wenn man ſelbſt einiges davon auf die hiſtoriſchen Wiſſenſchaften übergetragen hat, ſo dürften ſich hier noch mehr Bedenklichkeiten finden. Doch hievon wird weiter unten die Rede ſeyn.

So viel über die *allgemeinen Principien* der Methode! Der relative zum Theil ſchon früher anerkannte Werth der einzelnen Unterrichtsmittel, namentlich der Uebung des Bemerkens und Sprechens, des Augenmaaßes, der Fertigkeit im Rechnen ſoll dadurch nicht im geringſten angefochten werden. Dieß wird ſich aus dem Folgenden noch weiter ergeben. Die Rede war itzt bloß *davon*, ob ſie als die *einzigen wahren* Elementarpunkte, als abſolute und unentbehrliche Mittel zur Erhöhung der ganzen inneren Menſchenkraft zu betrachten, und auf Unkoſten deſſen, was in den meiſten Schriften die *bisherige Lehrart* genannt wird, hervorzuheben ſind.

Die bedingten und unbedingten Apologeten der P. Methode nehmen es zwar übel, wenn ſie von ihren Beurtheilern erinnert werden, daß viele Ideen, die für neu ausgegeben wurden, ſchon alt ſind. Es komme ja bey der Wahrheit weder auf Alt noch Neu an! *Darin* haben ſie vollkommen recht. Aber deſto mehr haben ſie *unrecht*, wenn ſie unbekümmert oder ſich verblendend gegen Vorhandnes, das *Bisherige* verachten, und das *Neue* erheben, oder das *Verkehrte* der Vorzeit hervorheben, das *Beſſere* aber verſchweigen oder in ein falſches Licht ſtellen. Dieß begegnet ſelbſt Männern wie *Trapp*, der (Berl. Monatsſchr. 1805. Jun.) die Lehrart *Käſtners* in ſeinen Anfangsgründen der Arithmet. und Geometrie ꝛc. der *Peſtalozziſchen* gegen über ſtellt, als ob *Käſtner* ſein Buch für Volksſchulen, für 6 — 9jährige Knaben geſchrieben, als ob er es nicht für ſeine *akademiſchen Vorleſungen* beſtimmt hätte? — Hat man etwa in *Rekane* nach *Käſtner* das Rechnen gelehrt? Oder in irgend einer Volksſchule? Sind *Biermann*, *Winterfeld*, *Pöhlmann* und ſo viele andre von Definitionen ausgegangen? Hat nicht *Käſtner* ſelbſt den Gebrauch des Rechenbretts von *Adam Rieſe* empfohlen? (S. m. Grundſ. 1 Th. § 181. 183.) Wenn ein Veteran ſo ungerecht urtheilen kann, wie darf man ſich über ähnliche Urtheile derer wundern, die von dem, was früher gethan oder geſchrieben iſt gar keine Kunde haben? Dieſe zuweilen an das Geſchehene erinnern, iſt — nicht um der Wahrheit willen — ſondern darum

nöthig, daß wenigſtens keine pädagogiſch-literariſche Unkunde einreiße, und unſern einſichtsvollen Vorfahren ihr ſtillerworbnes Verdienſt nicht entriſſen und die Schüler der Pädagogik nicht zum Undank erzogen werden, welcher ohnehin in dem Egoismus des Zeitalters genug Nahrung findet.

## 2.

## Nothwendiger Mechanismus der Methode in der Anwendung der Grundprincipien.

Wenn die Erhöhung der Geiſteskraft, welche die Hauptendenz der Methode iſt, erfolgen ſoll, ſo müſſen die einzelnen Uebungen feſten und ſtreng zu befolgenden Geſetzen unterworfen werden. In dieſem Sinne iſt der Methode ein gewiſſer Mechanismus eigen. Nicht durch gelegentliche Belehrungen, nicht durch Raiſonnement, nicht durch ſokratiſche Fragen und Aufgaben iſt das Kind zum Bewußtſeyn jener Kenntniſſe gebracht. Nichts wird ihm abgefragt. Alles wird ihm vorgeſagt, alles wird mit ihm gemeinſchaftlich betrieben. Das Thun des Lehrers wird das Thun des Schülers. Was jener laut und vornehmlich vorſpricht, ſpricht dieſer laut und vernehmlich nach. Wo viele zugleich unterrichtet werden, wiederholen Alle zugleich, was der Lehrer vorgeſagt hat, nach einem gewiſſen Tact, der den Inhalt dem Gedächtniß tiefer einprägt, indem das Ohr nach einer gewiſſen Regel bewegt wird. Ein und daſſelbe wird ſo lange wiederholt, bis es unverlierbar eingegraben iſt in des Schülers Geiſt. Dabey wird der genaueſte Stufengang beobachtet. Jedes Folgende ruht auf dem Vorhergehenden;

jedes Frühere hat das Spätere vorbereitet; das Spätere iſt immer nur ein kleiner Zuſatz zu dem Erlernten. Keine Lücke darf bleiben. Denn die ſtrengſte Continuität deſſen, was gelehrt wird, gehört zu dem Weſen der Methode. Hier, nur hier allein iſt der Grund ihrer bewundernswürdigen Wirkungen zu ſuchen.

Beurtheilung.

1) In dieſen Grundſätzen und Regeln liegt ausnehmend viel Wahres, Wichtiges, zu ſehr unter uns Vergeßnes oder Verkanntes, welches aufs neue ins Andenken und zur Sprache zu bringen Verdienſt iſt. Davon zuerſt!

a) Ein gewiſſer Mechanismus, oder, wenn man ſich an den Ausdruck ſtößt, eine gewiſſe Form, ein gewiſſer regelmäßiger Gang, muß jedem Unterricht der nützen ſoll zum Grunde liegen. Bey manchen Arten deſſelben zweifelt auch niemand hieran. Der Handwerker, der Künſtler, der methodiſch ſeinen Lehrling bildet, hält ſtreng darauf, und das langſame Fortſchreiten, das Ineinandergreifen des Einzelnen, beſonders das lange Beharren bey den Elementen, unterſcheidet den wahren Meiſter, der auch ſeine ſtrengen Lehrjahre gehalten hat, von der Pfuſcherey des Halbwiſſens. Daher waren auch viele unſrer älteren Schullehrer weit mehr für einen ſo verſtandnen Mechanismus, als für das freye Spiel der Lehrart geſtimmt. Bey dem Unterricht im Buchſtabiren, im Leſen, in der Grammatik, in der Geographie, in der Geſchichte, ſelbſt in der Religion, hatten ſie ein feſtes Schema (Typus), wovon ſie jeden einzelnen Theil für gleich weſentlich hielten, und wodurch ſie wenigſtens bewirkten, daß ein ſichres Wiſſen entſtand, wenn auch der Stoff an ſich nicht immer zu billigen war. Von dieſer ängſtlich und gezwungen ſcheinenden Regelmäßigkeit, hat man in neueren Zeiten die Methode zu befreyen geſucht, und der Unterricht hat ſich leider dadurch häufig in ein planloſes Geſchwätz aufgelößt.

b) Auch das Vorſprechen des Lehrers und das Nachſprechen des Schülers war im Charakter der älteren Lehrart. Lehren

und wiederholen waren ſtets wechſelnde Beſchäftigungen. Eine mißverſtandne Sokratik, vor deren Mißbrauch ſchon längſt von vielen (z. B. Reſewitz, Garve, vergl. Grundſ. 1 Th. § 150. Anm.) gewarnt iſt, ehe die Warnung aufs neue durch P. gegeben ward, hat an die Stelle des Lehrens ein Ausfragen geſetzt, wodurch, wenn es am unrechten Ort geſchieht, nichts gewonnen, aber unendlich viel koſtbare Zeit verlohren wird.

c) Das Zuſammenſprechen der Kinder nach dem Vorgang und der taktmäßigen Leitung des Lehrers, war allgemeine Sitte der Vorzeit. Man ward dagegen eingenommen, und es verſchwand aus vielen Schulen ganz, weil man glaubte, a) es erzeuge einen widrigen und nicht leicht vertilgbaren Schulton; b) es nähre die Gedankenloſigkeit, indem es gleich dem gleichförmigen Geklapper der Mühlen das Nachdenken mehr einſchläfre als wecke; c) es hindre den Lehrer zu bemerken, wer ſelbſt etwas wiſſe, oder wer nur mechaniſch andern nachſpreche; d) er ertödte überhaupt die lebendige Regſamkeit der Geiſteskräfte. Alle dieſe ſchädlichen Wirkungen ſind nicht zu leugnen. Auch der Peſt. Unterrichtsgang wird ſie nicht verhüten können, je größer der Kreis wird, in welchem man ſeine Methode ausübt. Aber man hätte um des Mißbrauchs willen die Vortheile nicht überſehen ſollen.

2) Die Peſtalozziſche Methode ſcheint auf der andern Seite, in der Anwendung an ſich wohl begründeter Maximen, in das entgegengeſetzte Extrem zu fallen.

Denn dem Buchſtaben nach befolgt, hebt ſie

a) die freye Mittheilung des Lehrers an den Schüler, des Schülers an den Lehrer faſt gänzlich auf. Es wird auf eine buchſtäbliche Befolgung und gänzliche Aufopferung aller eignen Einmiſchung wiederholt gedrungen, wenn gleich in andern Stellen wieder vor dem geiſttödtenden Buchſtaben gewarnt iſt. Daher konnte auch P. mit Recht behaupten, daß der Unwiſſendſte, Ungelehrteſte, Einfältigſte, ſelbſt das beſchränkteſte Bauernweib, nach ihrer Anleitung zum Lehren geſchickt ſeyn könne, und daß der Lehrer immer nur einen Schritt den Schüler voraus ſeyn dürfe. Er darf ja nur die Lehrbücher, die ihm als die heilige Urkunde ſeiner Lehrweiſe in die Hand zu geben ſind, Zeile für Zeile vorſagen und nachſprechen laſſen, und dieß ſo oft, bis alles, wie in Erz gegraben, in des Kindes

Seele da ſteht. Gerade um dieß durch willige wenn gleich unwiſſende Mütter erreichen zu können, hat P. ſeinen Schulbüchern dieſe Geſtalt geben zu müſſen geglaubt. Aber wenn hiedurch auf einer Seite gewonnen wird, daß ein einfältiger und unfähiger Lehrer nichts einfältiges lehre, ſo geht dagegen dem Geſchickten und Fähigen aller Anlaß verlohren, ſein Lehrertalent anzuwenden. Eine aufgezogene Sprachmaſchine könnte gerade daſſelbe thun, was er thut. Die Wechſelwirkung, der Ideenaustauſch, das Auffaſſen, das Berichtigen, das Fortbilden der Ideen des Kindes, das Ueben der Kräfte deſſelben an jedem vom Zufall oder vom Lehrer herbeygeführten und mit Freyheit ergriffnem Gegenſtande — dieß alles fällt wenigſtens in denen Lehrſtunden weg, wo ein unerbittliches Geſetz jede lebendige Aeußerung, jeden Zwiſchengedanken zurückdrängt, jeden Funken des Genies, der oft wie ein Blitzſtrahl in die dunkeln Gegenden der Kinderſeele fallen, erleuchten, entzünden könnte, unerbittlich auslöſcht. So bringt es die Theorie mit ſich. Daß geiſtvolle Männer in der Praxis auch in Peſtalozziſchen Inſtituten bald genug dieſe Feſſeln zerbrechen werden, auch wohl ſchon zerbrochen haben, leidet keinen Zweifel.

b) Der Werth, welcher auf das durchaus Lückenloſe geſetzt wird, und worin viele einſichtsvolle Männer gerade die eigenthümlichſte Vollkommenheit der Methode finden, ſcheint mir ebenfalls übertrieben zu werden. Ich würde ihn weit höher anſchlagen, wenn nach vergangner Anleitung und nach einen gegebnen Typus das Kind bald ſelbſt geübt würde, die Reihenfolge gewiſſer Sätze zu erfinden und auszuarbeiten. Davon iſt aber zunächſt gar nicht die Rede. Der Lehrer ſoll eine lange Zeit alles vorſagen, der Schüler alles nachſprechen. Wenn dieß ſo oft geſchehen iſt, daß es das Kind inne hat, ſoll es ihm, wieder nach einer genau vorgezeichneten Form, abgefragt werden. Wie beſteht dieß doch mit dem herrlichen Princip der Kraftübung? Iſt denn, wenn nun auch jeder Satz dadurch unverlierbar wird, dieß nicht vielmehr eine Gedächtniß als eine Verſtandesübung? Würde nicht das eigne Nachdenken des Kindes wenigſtens weit beſſer geübt, wenn z. B. die ſämmtlichen Theile, Knöchel und Gelenke der rechten Hand vorgezeigt und benannt wären, wenn ohne weiteres Vorſagen das Kind nun ſelbſt verſuchen müßte, auf eben die Art die Theile der Linken oder des Fußes zu nennen? In den Lehrbüchern durfte dieß nur angedeutet werden. Sie hatten dann weniger

durch unendliche Wiederholungen abgeſchreckt, und den Verſtand des Lehrers und des Schülers etwas mehr zugetraut. Wem alles in den Mund gelegt werden muß, der iſt und bleibt zum Lehren verdorben.

Doch dieſe Rückſicht auf den Lehrer noch ganz bey Seite, iſt es mir noch zweifelhaft, ob es pſychologiſch und pädagogiſch rathſam ſey, die Lückenloſigkeit im Lehren ſo weit zu treiben, und beſonders bey Anfängern gerade in der Analyſe anſchaubarer Gegenſtände bis in die kleinſten Verhältniſſe einzugehen. Zuſammenhang, Conſequenz, überlegter Fortſchritt iſt etwas vortreffliches. Wo gar kein Plan im Lehren iſt, da hat es auch gar keinen Werth. Aber es giebt auch ein planmäßiges Liegenlaſſen gewiſſer Zwiſchenideen, ein planmäßiges Richten der Aufmerkſamkeit auf die Hauptpunkte, eine Oekonomie, die das Speciellere und das Feinere der Zukunft aufſpart. Es giebt auch ein abſichtliches Verſchweigen manches Zwiſchenſatzes, damit der jugendliche Geiſt ihn ſelbſt entdecke, und ſich ſeines Funds erfreue. Die Gründlichkeit ſelbſt kann ungründlich werden durch Uebermaaß, indem ſie ſich zu lange bey dem Einzelnen aufhält, und eben darüber nichts Ganzes vollendet und ausführt. (S. 1. Th. § 145.)

Wie weit gerade die Gegenſtände, auf welche bisher Peſt. den lückenloſen Gang angewendet hat, ihn unentbehrlich machen, davon das Weitere bey § 3. 4. 5. 6.

c) Das Vorſprechen des Lehrers und das Zuſammenſprechen der Kinder würde nur dann bedenklich werden, wenn man es zu weit treiben, ganze Stunden ununterbrochen fortſetzen, und nicht verhüten wollte, daß es nicht in ein betäubendes Geſchrey, wozu die Kinder ſehr geneigt ſind, oder in einen widrig ſingenden und leyernden Schulton übergebe. Den guten Köpfen müßte es auf die Länge unerträglich werden. Die trägen, deren es überall genug giebt, wiegt es ohnfehlbar in einen Geiſtesſchlummer, welcher nur durch öftere Unterbrechung, durch öfteres Aufrufen des Einzelnen verhütet werden kann.

Dieß wird auch gewiß den einſichtsvollen Lehrern in der Schweiz nicht entgangen ſeyn; ſie ſind von mehrern, z. B. Müller a. a. O., auch ſolchen, welche das Inſtitut beſucht haben, wie Soyeau, Steinmüller, auf dieſen Mißbrauch aufmerkſam gemacht, und es wird hier bloß, um vor blinder Nachahmung zu warnen, nochmals bemerkt.

Uebrigens aber leuchtet es auch mir ſeit geraumer Zeit noch mehr als vordem ein, daß ein gewiſſes taktmäßiges Vor- und Zuſammenſprechen in den Volksſchulen, und überhaupt in unteren Schulclaſſen von großem Nutzen für die Kinder ſeyn könne. Der Lehrer muß nur ſeine Stimme gehörig moderiren und moduliren können, und den Strom der Rede des vollen Chors immer in ſeinen Ufern fortzuleiten verſtehen. Da alles, was ein ganzes Chor ſpricht, mehr in das Ohr fällt, da der Takt jeden Eindruck verſtärkt, ſo bleibt es auch feſter in dem Inneren, und prägt ſich unauslöſchlich der Seele ein. Darum behalten wir ja Poeſie leichter als Proſa, und was wir ſingen konnten in unſrer Kindheit, ſingen wir noch gern im hohen Alter. Beſonders aber erhält das Zuſammenſprechen die Seelenthätigkeit der Kinder, wenn es abwechſelnd geſchieht; bringt Luſt und Leben in den ganzen Kreis, und läßt weniger von dem, was der Lehrer ſagt, verlohren gehen. Es geht dabey keine Stunde hin, wo nicht jedes Kind auf irgend eine Art aufgeregt und beſchäftigt geweſen wäre. Wenn man jedes nur einzeln vornimmt, leſen, aufſagen, antworten läßt, ſo kann in vollen Claſſen manches Kind, von dem Lehrer unbemerkt, Wochenlang daſitzen, ohne an die Reihe zu kommen, und wird entweder dumpf hinbrüten, oder ſich in leeren Spielereyen und umherſchweifenden Phantaſieen verlieren.

d) Allerdings muß der echte Lehrer ſich ſelbſt oft ganz vergeſſen, und nur in dem Lehrling und für den Lehrling leben. Aber die Aufopferung, welche die buchſtäblich befolgte Methode (wie ſie wenigſtens eine Zeitlang in Burgdorf geübt iſt) von dem Lehrer fordert, iſt nicht nur darum zu groß, weil ſein eigner Geiſt dem Joch eines ſolchen immer wiederkehrenden Tagelöhnergeſchäfts bald gänzlich unterliegen müſte, ſondern weil auch die Schüler ſelbſt dabey leiden würden. Das Lehren hat ſeine angenehme, es hat aber auch ſeine beſchwerliche Seite. Beſonders ſtumpft es den Elementarlehrer gar leicht ab, wenn er nicht einen ſeltnen, bey der äußeren Lage der meiſten gar nicht vorauszuſetzenden, Enthuſiasmus beſitzt, auf welchen Umſtand P. nebſt ſeinen Gehülfen, im Gefühl eigner Begeiſterung, überall zu wenig Rückſicht nimmt. Man wird fragen: ob der Lehrer, welcher Leſen, das gemeine Rechnen, Orthographie, die Declinationen und Conjugationen ſein halbes Leben hindurch lehren muß, ſich nicht eben ſo gut abſtumpfe? „Ich antworte: nein — ſo bald er nur die Sache recht anzufangen und ſelbſt dieſen Elementarunterricht verſchie-

denartig nach dem jedesmaligen Bedürfniſſe der Köpfe, die er zu bearbeiten hat, zu modificiren weiß. Dagegen ſpannt ihn die P. Methode in ein eiſernes Joch. Das erſte das zweytemal wird er es ſich gefallen laſſen, Schritt vor Schritt in ihrem Geleiſe einherzugehen, und die Ermüdung (die man auch phyſiſch vom Langſamgehen in Reih und Glied faſt früher als vom Schnellgehen empfindet) nicht achten, weil er Experimente machen will, und auf den Erfolg geſpannt iſt. Aber Jahraus Jahrein ſich ſo peinlich bewegen, das hält kein freyer ſelbſtthätiger Geiſt aus, und entflieht dieſem kleinen Dienſt, ſo bald er kann, gerade wie der Erzieher, von dem man verlangt, daß er den Zögling auf jedem Schritt begleiten und ihm folgen ſoll wie ſein Schatten.

## 3.

## Einzelne Theile des Unterrichts. Früheſte Entwicklung des Kindes. Buch der Mütter.

So bald das Kind die Fertigkeit zu Sprechen und Vorgeſprochnes zu verſtehen erlangt hat — alſo bey nicht unfähigen ſchon im dritten und vierten Jahr — ſoll es das erſte Geſchäft der Mutter, als der natürlichſten Lehrerin ſeyn, die Kraft des Bemerkens und des Redens zu bilden. Dieß geſchieht durch Hinlenkung ſeiner Aufmerkſamkeit auf die Gegenſtände, welche die Sinne des Kindes nahe berühren, unter welchen keiner ihm näher liegt, als ſein eigner Körper, mit deſſen ganzem Bau, den einzelnen Gliedern und den einzelnen Theilen dieſer Glieder, es daher auch am naturgemäßeſten zuerſt, und zwar auf das allergenaueſte bekannt gemacht wird. Damit nun die Mutter einen Typus oder Schema habe, wie ſie das Bemerkungsvermögen zu beſchäftigen, wie ſie zu-

gleich das Bezeichnungsvermögen durch die Sprache zu vervollkommnen, wie ſie nicht ein einziges Glied zu überſpringen habe, ſo iſt das Buch der Mütter entworfen. Die Mutter ſowohl als die Lehrer, welche dieſen erſten Unterricht, wenn ihn Jene verſäumt hätte, nachzuholen haben, müſſen bey den vorgeſchriebenen Formen ſo lange pünktlich bleiben, und ohne Ueberſpringung irgend eines Satzes jeden ſo lange einprägen, bis ihnen das Hülfsbuch überflüſſig geworden iſt, und ſie ſich ſelbſt die Fertigkeit erworben haben, nach der Analogie dieſer Lehrform alle übrigen Gegenſtände, welche im Berührungskreiſe der Kinder liegen, zu behandeln.

Beurtheilung.

1) Es iſt eine Hauptidee Peſtalozzis, die erſte Bildung der Kinderſeele den Händen der Mütter anzuvertrauen. Er ſetzt einen zu großen Werth darauf, als daß man ſie in einer Beurtheilung ſeiner Theorie ganz unberührt laſſen könnte.

Wenn die Rede von Müttern des Mittelſtandes wäre, wenn ſich die Anforderungen an ſie auf das Lehren der erſten Elemente einſchränkte, ſo würde hier nichts verlangt, als was alle gute und verſtändige Mütter dieſer Stände immer gethan haben, ſo weit es ihnen in ihrer Lage möglich war. Sie hatten von jeher recht großen Theil an der Entwicklung der jungen Kinderſeelen, und benutzten dankbar ſo manche herrliche Vorarbeiten, ſo manche Jugendſchrift voll Geiſt und Leben, ſo manche Winke verſtändiger Jugendfreunde. Aber P. Plan geht noch weit mehr auf die Mütter aus den unterſten Volksclaſſen, und erſtreckt ſich viel weiter als auf eine natürliche, er verlangt eine eigentliche Kunſtbildung.

Dieß ſtreitet nun

a) mit der häuslichen Lage der allermeiſten Mütter dieſes Standes, die den unerläßlichen körperlichen Geſchäften ſo unter=

liegen, und in den Augenblicken der Ruhe ſo ſehr der wirklichen Abſpannung bedärfen, daß man vollkommen zufrieden ſeyn muß, wenn ſie nur die körperliche Pflege ihrer Kinder treu beſorgen, und an dem Moraliſchen wenigſtens nichts verderben. Oft hätten die Hausväter noch weit mehr Zeit hiezu. Denn es giebt Zeiten, wo ihr Geſchäft feyert, indeß das häusliche Treiben und Wirken der Frau unabläſſig fortgeht. Die Forderung ſtreitet aber auch

b) eben ſo ſehr mit den Fähigkeiten der meiſten Mütter dieſer Stände. Sey ihnen die Methode noch ſo klar durch das Buch gemacht, ſie werden doch dadurch noch nicht das Geſchick bekommen, über den Buchſtaben deſſelben auch nur einige Schritte hinaus zu gehen, und z. B. einen Baum, ein Pferd, nach dem Typus, der ihnen im menſchlichen Körper gegeben iſt, zu bearbeiten. Es wird hie und da einige fähigere geben. Aber wie kann man doch auf dieſe eine Methode berechnen? Und gerade dieſe fähigeren möchten ohnehin wieder weniger geneigt ſeyn, dieſen Gang mit ihren Kindern zu gehen, da ſie ohne dieß Mittel klug geworden zu ſeyn glauben, es auch wirklich für ihren Stand wurden; überhaupt aber die fähigſten Köpfe ſelten die gläubigſten ſind. Ohne Glauben aber geht ſchwerlich irgend eine Mutter den Weg, den ihr dieß Buch vorzeichnet.

c) Und dann — wozu denn die Einrichtung guter Volksſchulen, auch für die erſten Anfänger? Wohlthätig auf das Kind zu wirken, und alles das zu leiſten, was Peſt. von der moraliſchen Bildung des Kindes (S. XIII.) ſagt, — dazu hat die Mutter ſehr viel Gelegenheit. Die Kunſtbildung aber würde in eine wahre Verwirrung gerathen, wenn man ſie den gewöhnlichen Müttern des Bauern- und Bürgerſtandes, wie wir ſie wenigſtens in unſern doch nicht ganz dunkeln Gegenden kennen, übergeben wollte. Sie würden von dem noch ſo genau vorgezeichnetem Gange abirren, und weil man doch einmal ihre Zunge nicht feſſeln kann, ſo viel verkehrtes dazwiſchen reden, ſo viel eigne falſche Begriffe einmiſchen, daß es weit beſſer wäre, ſie ganz aus dem Spiel der Unterweiſung gelaſſen zu haben. Es liegt gar

nicht in dem Charakter des weiblichen Geſchlechts, ſich in ſolche Schulformen zu ſchmiegen. Sein regſamer Geiſt haßt dieſen Zwang, und greift eben daher praktiſche Geſchäfte oft glücklicher an, als der nicht ſelten unbeholfene Verſtand des Mannes.

Es iſt überflüſſig, mehr hierüber zu ſagen, da das Unhaltbare des ganzen Vorſchlags ſchon von allen Beurtheilern ins Licht geſetzt iſt, denen das Schöne und Sentimentale in der Idee nicht das Reale in Nebel gehüllt hat *).

2) Das Hülfsmittel nun, das Peſt. in dem Buch der Mütter ihnen in die Hände gegeben hat, gehört unter allem, was er gab, zu dem am wenigſten Gelungnen, und wenn es die geſpannte Erwartung faſt nirgends befriedigt hat, ſo liegt dieß gewiß nicht allein an dem Ungewöhnlichen, oder an der Mißkennung ſeines Geiſtes. Hier werde nur kurz zuſammengedrängt und mit Zuſätzen begleitet, was von andern ſchon ausführlich dargethan iſt **). Es iſt

a) die Materie des Buchs nur dem kleinſten Theil nach zweckmäßig gewählt. — Wir wollen zwar

aa) Den menſchlichen Körper nicht ganz von dem Uebungsſtoff des Bemerkens und Redens ausſchließen. Aber zuvörderſt iſt es erfahrungswidrig, daß des Kindes Aufmerkſamkeit zuerſt auf ſeinen Körper gerichtet ſey. Nach außen ſtrebt ſie, nicht in ſich ſelbſt zurück, ſo bald ſie von äußeren Gegenſtänden berührt wird. Mit

*) Man ſ. unter andern die ſo wahren Erinnerungen des Herrn D. Müller in Bremen in ſeinen Erfahrungen über P. Lehrmethode, S. 69. ff. 109. Ueberhaupt verdienen recht viele den erfahrnen Mann bezeichnende Bemerkungen aus dieſer Schrift beherzigt zu werden. Stellenweiſe ſcheint ſie mir jedoch nicht gerecht genug gegen P. Verdienſt.

**) Z. B. Zöllner, der zwar auch nicht überall gerecht genug gegen Peſtalozzi war und ihn zu wenig kannte, aber über das Buch der Mütter in ſeinen Ideen über Nationalerziehung, S. 135. ff. gewiß ſehr richtig geurtheilt hat. Eben ſo der Recenſent in Gutsmuths Bibl. 1804. 3 B. S. 30, den man lieber hätte widerlegen als vornehm verachten ſollen.

ſeinen kleinen Fingern will es ſein Spielzeug betaſten, öffnen, zerle- gen — nicht aber die Knöchel und Gelenke dieſer kleinen Finger kennen lernen. — Es kann vieles von ſeinem Körper nicht einmal an ſich ſelbſt, ſondern nur an andern anſchaun lernen, nicht ſein Angeſicht, nichts von allem, was hinter ſeinen Augen liegt. — Man mag alſo allerdings auch die Glieder des Körpers, wie alles anſchaubare bemerken und nennen lehren; nur zum Hauptſchema iſt gerade dieſer Gegenſtand von dieſer Seite nicht glücklich vorangeſtellt. So fern wirklich ſehr viel Mannichfaltiges und dabey wieder Aehnliches und Gleiches daran erſcheint, möchte ſeine Darſtellung eine der ſpäteren Uebungen ausgemacht haben. Aber eine ſolche vollendete Zergliederung zum Anfangspunkt zu wählen, kommt mir eben ſo vor, als den angehenden Aſtronomen (ſtatt ihn erſt die Sternbilder im Ganzen kennen zu lehren) mit allen Regionen derſelben und den Namen und der Zahl jedes einzelnen Sterns bekannt machen zu wollen, um lückenlos zu verfahren. Was aber

bb) die Materie der letzteren Abſchnitte betrifft, ſo iſt darin P. ſeinem eignen Principien durchaus untreu geworden. Gerade was er überall als Grundprincip aufſtellt — „verhüten zu „wollen, daß die Kinderſeele nicht in einen Wirwar von Eindrük„ken der Außenwelt gerathe, und daß kein gedrucktes und ge„ſchriebnes Wort in das Auge des Kindes komme, ehe das „Bild des Objects durch tauſendfache Anſchauung ihm eingeprägt „iſt“ — wie ganz ſcheint er es bey dem Sammlen dieſer Materialien zum Buch für Mütter aus dem Auge verlohren zu haben! Denn welch ein Chaos von Begriffen wird von der 7ten Uebung an der Seele des Kindes zugeführt; freylich vorgeſprochen, aber dadurch doch nicht in der Anſchauung gegeben. Da iſt auf einmal von Kunſt- und Naturproducten aller Art, von Sonnen- und Mondſinſterniſſen, von Sachwaltern, von Officieren, von der Fronte, ſogar von Faſtnachtsnarrenkleidern, da iſt von ſo vielen zum Theil ſubtilen moraliſchen Begriffen, von ſo manchen Verhältniſſen zwiſchen Menſchen und Menſchen die Rede, welche ganz außer dem Kreiſe des Kindes, ja ſelbſt der meiſten Mütter liegen. Comenius, Baſedow ordneten doch wenigſtens alles gleich unter generiſche Begriffe. Aber hier wird das Verſchiedenſte höchſt willkührlich

an die Rubriken „was man ſehen, was man hören kann,“ angereiht, ohne alle Rückſicht, ob es auch ſchon zur Sphäre des von Kindern Anſchaubaren und Bemerkbaren gehöre.

Hiezu kommen noch

cc) ſo mannichfaltige Fehler gegen logiſche Anordnung, die in einer Methode, welche ganz auf die Uebung und Bildung des Denkvermögens berechnet iſt, nicht vorkommen ſollten; desgleichen Unrichtigkeiten in einzelnen Sätzen, die, wie ich aus Erfahrung weiß, ſelbſt zwölfjährigen Knaben von hellem Geiſt nicht entgangen und ſchon von andern gerügt ſind. Es dürften ſich von der 7ten Uebung an wenige Seiten finden, bey denen die Kritik nicht Stoff zum Berichtigen fände.

b) Die Form dieſes Buchs für Mütter iſt ſchon darin fehlerhaft, daß die Anleitungen zum Gebrauch deſſelben nicht zuſammengeſtellt, ſondern in dem Ganzen zerſtreut mitgetheilt und zuweilen an Stellen geſetzt ſind, wo man ſie gar nicht erwartet, z. B. S. 100 ff. Außerdem fehlt es dieſen Anweiſungen ſelbſt ſtellenweiſe gänzlich an der hier ſo höchſtnöthigen Popularität. Mütter des Volks, die im Stande ſind, das, was S. 101 — 7 mit ihnen geredet wird wirklich zu faſſen, müſſen wahrlich auf einer Stufe der Geiſtesbildung ſtehen, welche für ſie das ganze übrige Buch entbehrlich macht, das ihnen hie und da kaum den gemeinen Verſtand, aber dann wieder eine faſt wiſſenſchaftliche Bildung und das Verſtehen einer eigentl. Kunſtſprache zutrauet.

Die Aufſtellung und Durchführung eines Schema, nach welchen ſie ſich genau richten ſollen, iſt zwar dem Geiſte der Methode gemäß, und ganz conſequent, ſobald wirklich in den erſten Kindheitsjahren ein ſolches lückenloſes Erkennen, eine ſolche Erſchöpfung der Anſchauung eines Gegenſtandes (woran ich aus den obigen Gründen S. 358 zweifle,) als Vorbild nothwendig iſt. Aber dann hätte wenigſtens noch an einigen Beyſpielen gezeigt werden ſollen, wie mutatis mutandis derſelbe Gang bey andern Objecte der Anſchauung, außer dem menſchlichen Körper, anwendbar ſey.

3) Ein Buch für Mütter, oder richtiger für die erſten Lehrer und Geſellſchafter junger Kinder, iſt übrigens zwar keine neue aber eine ſehr gute Idee. Die Kinder zu üben, alles was ſie umgiebt genau anzuſchauen, und ihnen darum immer den richtigſten Namen zu geben, hat die bisherige Pädagogik unabläſſig empfohlen. (Nähere Anleitung dazu ſ. m. im 1 Th. §157. ff.) Aber auch recht verſtändigen Eltern fehlt es zuweilen an gehöriger Einſicht, und ihnen den Gang der Unterhaltungen mit ihren Kindern vorzuzeichnen, den Stoff zu liefern, dabey eine gewiſſe planmäßige Reihenfolge zu beobachten, wäre ein wahres Verdienſt. Wir haben unter unſern Kinderſchriften (von Wolke, Funk, Löhr) ſchon vortreffliche Vorarbeiten, welche an Gehalt und Brauchbarkeit dieſem ſo mißlungenem Elementarbuch weit vorgehen. Aber man kann dem Ideal eines eigentlichen Elementarbuchs noch immer näher kommen, und wird dabey wohl thun, von vielen Ideen Peſtalozzis Gebrauch zu machen.

## 4.

## Anſchauungslehre der Maaß- und Zahlenverhältniſſe.

Die erſten Erweckungen eines thätigen Wahrnehmens der äußeren Dinge, haben ſchon die Aufmerkſamkeit auf das Zählbare und auf das Meßbare in ihnen hingelenkt. Es muß daher bald die Kunſtübung hinzutreten, und die Kraft in dem Kinde üben, auf eine mit der Natur ſeines Geiſtes und mit der Art, wie ſich ſeine Denkkraft in ihm entwickelt, übereinſtimmende Weiſe zählen, rechnen und meſſen zu lernen. Wenn es hiebey theils in ſeinen Anſchauungen, theils in den Conſtructionen gewiſſer Formen, theils in den Vorſtellungen der Zahlverhältniſſe zum Gefühl der Nothwendigkeit gebracht werden ſoll; ſo

muß die Methode von den einfachſten Elementen ausgehen; jeder Fortgang muß nur ein Schritt und wieder ein Schritt ſeyn, alles muß allmählich und ohne die geringſte Lücke zum deutlichſten Bewußtſeyn kommen. So wächſt ihm unmerklich die Kraft, und offenbart ſich endlich bewundernswürdig in Fertigkeiten, die durch andre Methoden nie in dem Grade erreicht werden können. Dieſe Methode iſt übrigens bey der Anſchauungslehre der Maaßverhältniſſe eben ſo wenig die geometriſche, als in der Anſchauungslehre der Zahlverhältniſſe die arithmetiſch-mathematiſche, oder das bisher übliche Kopfrechnen. Sie geht in beyden Fällen von ſinnlicher Anſchauung aus, und mußte ſich eben daher auch faſt gleicher Mittel in den für ſie beſtimmten Tabellen bedienen.

### Beurtheilung.

#### A. Ueber die Anſchauungslehre der Zahlverhältniſſe.

1) Uebungen des Verſtandes durch Rechnen ſind von jeher als eine dem jugendlichen Geiſte vorzüglich angemeßne Beſchäftigung anerkannt worden. In den gewöhnlichen Schulen betrachtete man es wenigſtens als unentbehrlich für das praktiſche Leben. In den verbeſſerten Schulen ward das Kopfrechnen auch als eigentliche Verſtandesübung empfohlen, auch hie und da zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht. Die neue Methode knüpft es unmittelbar an die Anſchauung, und führt an dieſem Faden den Unterricht auf alle mögliche Vorſtellungen der Verhältniſſe. — Ueber das letztere ſind auch ſolche, die Rechnen noch mehr als Denkübung betrachten, einverſtanden. Sie verwerfen bloß das Mittel, das hier empiriſch ſey, und die Vernunft zu den Augen in die Schule ſchicke, ſtatt daß das

Rechnen eine reine arithmetiſche Operation bleiben ſollte. Mehr in dieſem Geiſt behandelt es Tillich in ſeinem Allgemeinen Lehrbuch der Arithmetik. Leipzig 1806. (18 Gr.)

Der Erfolg dieſer Methode — ſowohl der ſtrengen Peſtalozziſchen, als der modificirten — ſpricht ſo laut für ihren Werth, daß man höchſt ungerecht ſeyn müßte, ſie von dieſer Seite verdächtig machen zu wollen. Die Schüler, welche danach mit Ausdauer unterrichtet ſind, leiſten ſo viel, daß ſelbſt der geſchickteſte Rechenmeiſter und Mathematiker über die Leichtigkeit erſtaunt, womit ſie die ſchwerſten Aufgaben löſen. Das bisherige Kopfrechnen und die Modificationen der üblichen Methode, die Pöhlmann gelehrt hat, *) führt unſtreitig ſchon ſehr weit. Aber das Unterſcheidende liegt in der ſo ſehr klaren Anſchauung der Gründe und der Nothwendigkeit der Reſultate, und die tiefe und helle Einſicht in das Zahlenſyſtem, welche man wenigſtens bey vielen vermißt, die übrigens durch das Auffaſſen gewiſſer ihnen vorgeſagten Vortheile und Erleichterungsmittel ſehr fertige Kopfrechner ſind.

2) Gewiß iſt thätig dahin zu arbeiten, daß der mechaniſche Gang im Rechenunterricht, der ſogar noch häufig mit den arabiſchen Ziffern anfängt, ſtatt die Einheit und Vielheit an wirklichen Objecten anſchaulich zu machen, von Methoden, welche der Erfolg ſo ſehr bewährt, verdrängt, und das Rechnen, das in einem gewiſſen Grade jedem Menſchen unentbehrlich iſt, zu einer eigentlichen Denkübung erhoben werden möge. Denn was in unzähligen Schulen in den vieljährigen Rechenunterricht geleiſtet wird, iſt doch oft kaum der Rede werth. Aber gegen einzelne Theile der Methode bleiben noch folgende Zweifel übrig.

a) Iſt der Gang, welchen die Lehrbücher vorzeichnen, iſt ſelbſt der etwas abgekürzte andrer Methodiker, z. B. Tillichs, durchaus nothwendig? — Die Plage für den Lehrer abgerech-

*) Pöhlmanns praktiſche Anweiſung, Kindern die erſten Anfangsgründe der Rechenkunſt auf eine anſchauliche Weiſe beyzubringen. 2 Bände. 1804. (1 Rthlr. 18 Gr.)

net, wenn er ſich wirklich durch dieſe unabſehbaren Reihen der P. Lehrbücher durcharbeiten will, wird der lebhaftere Schüler nicht dabey ermatten, und immer zum Voraneilen geneigt, durch die Hemmkette des Lehrtypus ſich aufgehalten fühlen? — „Allerdings — bemerkte ein in dem Fach der Mathematik theoretiſch und praktiſch ſehr erfahrner Mann *), — iſt Wiederholung derſelben Uebung nothwendig, wenn das Begriffne nicht bloß auf kurze Zeit begriffen ſeyn, ſondern ſich durchaus dem Gemüth einprägen, wenn die Verſtandeskraft Feſtigkeit erhalten, und auch lange nachher zu gleichen Aeußerungen zu Gebot ſtehen ſoll. Aber iſt es nöthig, daß dieſe lange Reihe gleicher Uebungen beſtändig mit dem Lehrer angeſtellt werde? Kann nicht dieſer dem Lehrling Veranlaſſung geben, daß er außerhalb den eigentlichen Lehrſtunden für ſich ſolche Uebungen anſtelle?“

Sollte man überhaupt ſeiner Freyheit nicht etwas mehr Spielraum laſſen? Nicht bey manchen Aufgaben den Schüler bloß auffordern, einen Verſuch der Auflöſung zu machen? Sollte es, wenn auch der Verſuch mißlänge, nicht beſſer ſeyn, wenn der Lehrer ihn nicht ſowohl die zur Auflöſung nöthigen Operationen in Worte gekleidet nachſprechen ließe, als ihn auf eine ähnliche Art zum ſelbſtthätigen Finden des geſuchten Reſultats leitete, wie Sokrates ſo unübertrefflich ſchön dem Sklaven des Menon das Reſultat finden half, daß das Quadrat einer gegebenen Linie noch einmal ſo groß ſey, als dasjenige, von welchem dieſe Linien die diagonale iſt?

*) Eben dieſem ſchien auch der Gebrauch, des der Sprache ganz ungewöhnlichen Zig ſtatt Zehn als Collectiveinheit, wenigſtens nicht nothwendig oder von bedeutendem Vortheil zu ſeyn. Der Blick in die Natur unſers Zahlenſyſtems könne auch ohne dieß eben ſo hell werden. Man könne es auch den mittelmäßigſten Köpfen einleuchtend machen, daß wir eben ſo gut auch andere Zahlſyſteme haben könnten, als das Decimalſyſtem. Ich muß bey einer Materie, worin es mir an tiefer Kenntniß und an praktiſcher Erfahrung fehlt, die Beurtheilung den Sachkundigen überlaſſen.

b) Iſt man auch wohl ſicher, daß die ausnehmende Fertigkeit im Rechnen und Aufiöſen, ſich bey den Lehrlingen auch auf die Länge erhalten werde? Man laſſe ſie Jahrelang dieſe Uebungen bey Seite legen, und gebe ihnen dann Aufgaben, deren Beantwortung ihnen jetzt ein Spiel iſt. Ich zweifle, daß ſie dann noch eben dieſe Fertigkeit haben werden. Die tägliche Erneuerung gewiſſer Operationen macht ſie allerdings ſehr leicht. Denn dadurch kommt das Erinnerungsvermögen dem Combinationsvermögen zu Hülfe. — Sey dieß, ſagt man, ſo hat ſich doch die Kraft daran geübt. Aber

c) gerade dieſe Kraftübung kann ich nicht für ein allgemeines Mittel den Verſtand zu bilden anerkennen. Man kann in allen Schulen wahrnehmen, daß Köpfe, die ein beſonderes Wohlgefallen an dieſen abſtracten Vorſtellungen, wie doch die Zahlen ſind, beweiſen, das ſchwächſte Urtheil in andern Dingen haben. Sollte man ſich nun nicht wenigſtens in der Unterweiſung des großen Haufens, dem ja P. vorzüglich durch dieſe Hebel aus ſeinem geiſtigem Elend heraushelfen will, begnügen, ihn zu der Fertigkeit in den gemeinen in ſeiner Sphäre vorkommenden Rechnungsarten anzuführen, die Kunſt in complicirten Rechnungen aber denen überlaſſen, für deren Stand und Beruf ſie Bedürfniß oder für die ſie ſelbſtgewählte Geiſtesthätigkeit iſt? Der Grund muß bey Allen gleich gut gelegt werden. Wie weit man aber darauf fortbauen will, darin ſollte man ſubjectiv verfahren.

B. Ueber die Anſchauungslehre der Maaßverhältniſſe.

1) Uebung des Augenmaaßes iſt an ſich ſchon eine vortreffliche Sache, und führt jeden Menſchen zu höchſt brauchbaren Fertigkeiten auch im praktiſchen Leben. Durch die kunſtmäßige Anſchauung des Quadrats, in einer nach dem Decimalſyſtem fortſchreitenden Eintheilung, durch wagerechte, ſenkrechte und diagonale Linien, wird das Bewußtſeyn der nothwendigen Verhältniſſe der aus jenen Linien entſtehenden Formen, und ihrer nothwendigen Conſtruction ungemein erhöht. Auch unterſtützt ſie die

Fertigkeit in den Zahlverhältniſſen ungemein, indem ſie Alles, ſo wohl die ganzen als gebrochenen Größen, verſinnlicht. Durch die Nachzeichnung der Urbilder entſteht eine Fertigkeit und Sicherheit im Darſtellen des Aehnlichen und Gleichen, die zum Schreiben und Zeichnen glücklich vorüben kann. Iſt endlich dieſe Anſchauungslehre gleich nicht ſelbſt Geometrie, von der ſie ſich weſentlich unterſcheidet, ſo kann ſie doch als eine ſehr gute Vorübung zur Geometrie betrachtet werden. Dieß alles iſt ſo einleuchtend, daß man große Urſach hat, den Schulen dieß bisher nicht gekannte oder angewendete Bildungsmittel zu empfehlen. Mögen dabey die Uebungen auch nicht ſo ſclaviſch nach dem Gange des Lehrbuchs angeſtellt werden, gut wird es doch ſeyn, im Ganzen der Methode treu zu bleiben, und dabey die Uebung des Auges, die Bildung der Sprache durch lautes Sagen was man thut, mit den Uebungen der Hand recht oft zu verbinden.

2) Die unendliche Wichtigkeit, welche P. auf die Erfindung dieſes Bildungsmittels am Quadrat ſetzt, und die ihn, wie viele ſeiner Freunde, zu faſt unglaublichen Uebertreibungen geführt hat, kann indeß nicht zugeſtanden werden, wenn die § 1. gemachten Bemerkungen gegründet ſind. Sein Einfluß auf die Anſchauung rein intellectueller und rein moraliſcher Begriffe iſt gewiß chimäriſch. Aber nicht einmal die Kunſt der materiellen Anſchauung iſt bis itzt vollſtändig gegeben. Es bleibe hier unentſchieden, ob Herbarts Dreyeck, das die einfachſte Form iſt, und einen vielfachen wiſſenſchaftlichen Gebrauch gewährt, oder Peſtalozzis Quadrat zur Anſchauung geradlinigter Formen vorzuziehen ſey. Unvollſtändig bleibt es ſchon deswegen, weil die krummen Linien noch gänzlich ausgeſchloſſen ſind, und eben dadurch die Vorbereitung der äſthetiſchen Anſchauung gänzlich verſäumt iſt. Doch dieß ſind Darſtellungen und Mängel, die nicht nur von mehreren Kritikern der Methode (Jen. Allgem. Lit. Zeit. Johannſen. S. 278. Gruner, beſonders Ewald, S. 136. ff.) ſchon gerügt ſind, ſondern die auch das Inſtitut ſelbſt anerkannt hat, und darauf bedacht iſt ihnen abzuhelfen.

3) Ob endlich dieſe Uebungen zugleich zur Bildung mathematiſcher Köpfe das tauglichſte Mittel ſeyn möchten, iſt noch ſehr problematiſch, ſo gewiß es iſt, daß die Mathematik für Erziehung und Unterricht von ausnehmender Wichtigkeit bleibt, welche gemeiniglich nur die geringſchätzen, die ſie nicht kennen. Wenn ſich gleich der Verf. dieſer Schrift ſelbſt zu denen zählen muß, die darin zurückgeblieben ſind, daher auch hier zurücktritt, wo Kenner ſprechen müſſen, ſo ſoll ihm jene Ungerechtigkeit doch nie begegnen. Er muß vielmehr die trefflichen Bemerkungen, welche Herbart in der Einleitung zu ſeiner Schrift: Peſtalozzis A B C der Anſchauung, über den pädagogiſchen und didaktiſchen Werth der Mathematik geliefert hat, dringend empfehlen.

5.

Anwendung der Methode auf andre Theile des Unterrichts.

Es liegt in dem Geiſt und Zweck der Methode, theils über jene Elementarkenntniſſe hinauszugehen, theils auch andre ſchon in den früheren Jahren höchſt wichtige Bildungsmittel gleichmäßig zu behandeln. Dieß beabſichtigt ſie namentlich mit der Moral und Religion, mit der Aeſthetik, mit der Mathematik, der Naturgeſchichte, der Geographie und der Geſchichte, unter den Fertigkeiten und Künſten mit dem Schreiben, dem Zeichnen nnd der Kunſt des Geſanges. Auch in allen dieſen Fächern des Unterrichts läßt ſich ein ähnlicher ſtreng methodiſcher Gang einſchlagen, wodurch alles lernen und Wiſſen nothwendig an Gründlichkeit gewinnen muß.

Beurtheilung.

1) Die Objecte der menſchlichen Erkenntniſſe und Empfindungen ſind ſo verſchiedenartig, daß wir uns überhaupt ſchon ſehr hüten müſſen, die Methoden ihrer Behandlung ſo recht eigentlich über einen Leiſten zu ſchlagen. Es wäre der ſchlimmſte Fehlgriff den wir thun könnten. Die Geſchichte der Vorzeit (deren Vernachläſſigung ſich an den Enthuſiaſten für alles Neue immer rächt) kann uns lehren, zu welchen Verkehrtheiten dieß von jeher, z. B. im vorigen Jahrhundert geführt hat, als man die Wolfiſche Demonſtrations-Methoden auf alle mögliche Wiſſenſchaften — bis auf die Volksbücher herab — anzuwenden verſuchte. Verſuche und Erfahrungen werden auch bald genug von dieſen Verirrungen zurück bringen. Die wahre Lehrkunſt charakteriſirt ſich vorzüglich auch durch Gewandtheit, und wenn ſie gleich gewiſſe allgemeine Grundſätze nie aus den Augen verlieren darf, und in ihrer Anwendung auf jedes Material die Erregung und Richtung der Geiſtesthätigkeit ihr Ziel ſeyn muß, ſo darf ſie dieß doch durchaus nicht durch jenen gleichförmigen Mechanismus zu erreichen ſuchen.

2) In Hinſicht der einzelnen im § genannten Gegenſtände bemerke ich Folgendes:

a) Einiges iſt ſeiner Natur nach gar nicht geeignet, nach dem Typus der Methode an ſinnlichen Anſchauungen behandelt zu werden.

Dahin gehört alles Moraliſche und Religiöſe. Nicht aufwecken, nicht ſtärken würde man dieſe Gefühle, ſondern ſie zur Erſtarrung bringen, wenn man im Ernſt auch hier die lückenlos fortſchreitende Methode anwenden, und danach moraliſch-religiöſe Uebungen organiſiren wollte. „Wo, hat man mit Recht gefragt, wo will man das objective Bildungsmittel für die religiöſe Anſchauung ſuchen, die ſchlechthin „eine Zeit- und Raumloſe“ ſeyn muß, wenn es „ein Anerkennen und eine Verehrung Gottes und des Göttlichen geben ſoll?“ Daſſelbe iſt der Fall mit dem Sittlichen. Man erſchrickt beynah, wenn Peſtalozzi ſelbſt, (Gertr. S. 341 ff.) gewiß nicht ahndend, in welches materialiſtiſche Unweſen uns das verſtricken könnte, meint, daß die phyſi-

ſchen Kraftäußerungen des Körpers „ſchlagen, werfen, ſtoßen,“ als Vorbereitungen zu den ſchwereren, mit mehr Anſtrengung und Entſagung verbundenen, als das A B C der ſittlichen Bildung zu betrachten wäre. — Auch die Aeſthetik dürfte ſich ſchwerlich zu einer ſolchen Behandlung eignen. Man hat hier viel zu einſeitig an das Schöne in den Formen gedacht, für die ſich allenfalls eine Elementarlehre denken ließe, ob ich gleich geſtehe, keinen recht deutlichen Begriff davon zu haben, man müßte denn bloß von Symmetrie und Ebenmaaß reden. Aber ſobald vom Aeſthetiſchen in dem freyen Gebiet des intellectuellen und moraliſchen Schönen und Edeln die Rede iſt, kann wohl nichts widerſinniger ſeyn, als auch hier ſogar an Typen und Schemata der geiſtigſten und freyeſten Bildungen zu denken.

b) Ob die Methode auf das Studium der Mathematik durch dieſen Gang vorbereitet, iſt oben ſchon als einer weiteren Unterſuchung bedürftig erwähnt worden. Ob in ihr ſelbſt davon ſogar unmittelbarer Gebrauch zu machen ſey, verneinen, wie ich weiß, die größten Kenner der Wiſſenſchaft, die hierüber ferner als competente Richter entſcheiden mögen.

Man vergleiche auch hier Herbarts ſchon oben (S. 366.) genannte Schrift, und als Verſuch einer Anwendung auf die ſtrengere Wiſſenſchaft J. F. Schmidt Peſtalozzis Größenlehre als Fundament der Arithmetik und Geometrie betrachtet, und weiter angewandt auf Dreyecke, Vierecke und Zirkel. Halle 1805. (20 Gr.)

c) Naturgeſchichte und Geographie liefern hiſtoriſche Kenntniſſe, und das Wiſſen derſelben muß von außen gegeben werden. Dieß leuchtet ein. Aber gleichgültig iſt dabey gewiß nicht, in welcher Ordnung und von welchem Standpunkt aus man ſie den Schülern mittheilt. Kindern von 6 — 8 Jahren mag man Bruchſtücke in angenehmen und verſtandbildenden Erzählungen geben, von merkwürdigen Thieren, Pflanzen, Steinen, Städten und Ländern. Aber wenn es nun eigentlicher Unterricht werden ſoll, ſo muß Auswahl, Zuſammenhang, feſte Ordnung darin regieren. Es darf nicht mehr auf bloße Unterhaltungsſtunden, es muß auf eigentliche Lehrſtunden angelegt werden. Veranſchaulichung, wo ſie möglich iſt, muß Leben

hin-

hineinbringen, und die Kenntniſſe dem Gedächtniß tiefer einprägen.

Etwas Nothwendiges iſt übrigens hier nicht anzunehmen. Daher mag ſich auch der Lehrer oder die Schule irgend eine Reihenfolge vorzeichnen. Die natürlichſte bleibt die beſte. Verhüten muß man nur auch hier die Ueberladung, wozu gar leicht das Streben nach Gründlichkeit und Vollſtändigkeit führt; auch darf man nicht vergeſſen, alle hiſtoriſche Wiſſenſchaften in gewiſſe Curſus abzutheilen, und mit den zunehmenden Jahren in einem gewiſſen Sinn von dem Allgemeinen zum Speciellen, in einem andern von dem Speciellem zum Allgemeinem fortzuſchreiten.

Prüfenswerthe Ideen über die Behandlung der Naturgeſchichte ſind von H. Plamann, dem Stifter einer Peſtalozziſchen Lehranſtalt zu Berlin in ſeiner Schrift: Einzige Grundregel der Unterrichtskunſt nach Peſt. Methode angewandt in der Naturgeſchichte, Geographie und Sprache, (Halle 1805. 22 Gr.) mitgetheilt worden. Nur iſt bey ihrer Anwendung wohl zu berechnen, wie viel Zeit man überhaupt hat; ob man ſicher ſeyn kann, daß auch der nächſte Lehrer in demſelben Geiſte fortarbeiten wird; endlich welches die künftige Beſtimmung der Schüler iſt. Für gewöhnliche Volksſchulen iſt die Methode zu weitſchichtig, zu unverhältnißmäßig gegen die übrige Ausbildung. Auch in des Verf. Bemerkungen über die Geographie iſt die Veranſchaulichungsmethode ſehr nachahmungswerth. Aber die Uebertragung der Peſtal. Weitläuftigkeit auf die geographiſche Lehrart, kann ich ſchon darum nicht rathſam finden, weil, wenn wir anfangen wollen den jugendlichen Geiſt, durch alle dieſe Labyrinthe zum Ziel zu führen, er ſich trotz des Fadens, dem wir ihm gegeben haben, doch endlich verirren muß. Denn der Fäden werden gar zu viele; für jeden Weg durch irgend ein Gebiet ein andrer. Und ſie haben doch auch das mit andern Fäden gemein, daß ſie zerreißen können. Denn ſie hängen theils an dem Gedächtniß, theils, als ſinnliche Anſchauungen, an der Einbildungskraft. Auch dieſer entſchwinden die Eindrücke, oder verwirren ſich, wenn ihre Tafel der ſich durchkreuzenden Linien zu viele faſſen ſoll. Man urtheile nach folgendem Beyſpiel, das ſelbſt als Product der Peſt. Methode hiſtoriſch merkwürdig iſt. Ich wähle noch nicht das Ausführlichſte:

Frage: Wie heißt diejenige Halbinſel, welche nordweſtlich, von dem ſüdlichen Nebentheile des nördlichen Haupttheils, und ſüdöſtlich von dem nordweſtlichen Nebentheile des mittlern Haupttheils im weſtlichen Viertel des mittlern Drittels des weſtlichen Weltmeers begränzt wird?

Antwort. Die Halbinſel Yukatan.

Frage. Woher weiſt du das?

Antwort. Das mittlere Drittel des weſtlichen Weltmeers iſt der atlantiſche Ocean; das weſtliche Viertel des atlantiſchen Oceans iſt das weſtatlantiſche Meer; der nördliche Haupttheil des weſtatlantiſchen Meeres iſt das mexicaniſche Meer; der ſüdliche Nebentheil des mexicaniſchen Meeres iſt die Campechebay.

Der mittlere Haupttheil des weſtatlantiſchen Meeres iſt das caraibiſche Meer; der nordweſtliche Nebentheil des caraibiſchen Meeres iſt die Hondurasbay.

Zwiſchen der Campechebay und der Hondurasbay liegt aber die Halbinſel Yukatan.

d) Die Geſchichte, wenn ſie nicht in ein bloßes Geripp ohne Geiſt und Leben verwandelt werden ſoll, darf einer ſolchen Lehrart gar nicht unterworfen werden, man müßte denn bloß darunter die Gründlichkeit, das Sichre in den Hauptmomenten, das Zuſammenhängende verſtehen, was bisher ſchon alle gute Geſchichtslehrer beobachtet haben. Für Kinder gehört überall nur eine Vorübung; eine Anregung ihres Nachdenkens und ihrer Empfindung durch ausgehobne merkwürdige Menſchen und Thatſachen, wobey man allerdings auch chronologiſch und ſynchroniſtiſch verfahren kann. Iſt es nöthig, hier an Schlötzer zu erinnern? — Alles übrige von den großen und kleinen Weltbegebenheiten, von Regentenfolgen, Kriegen, Ländervertheilungen, ſteht als bloßes Gedächtnißwerk todt und leer in Kinderſeelen da. Sie behalten es, ſo lange man es fleißig wiederholt, und erregen Erſtaunen durch ihr Wiſſen; ſie vergeſſen es, wenn Jahre dazwiſchen fallen, wo andre Gegenſtände ſie beſchäftigen. Ein ſittlicher Roman, eine Robinſonade, ſelbſt ein Feenmährchen würde ich lieber in den Händen von kleinen Knaben ſehen, als Bredowſche oder ähnliche noch ſo vor-

treffliche Tabellen. Denn bey jenen finden ſie Nahrung für Herz und Phantaſie, und bleiben noch verſchont mit dem Wuſt von Gräueln und Schändlichkeiten, wovon die Geſchichte eine leider! lückenloſe Aufzählung iſt; ſie lieben die Menſchen länger, und kommen noch immer früh genug in das Reich der traurigen Wirklichkeit.

Edle, raſtlos thätige Freunde und Lehrer der Jugend! Verzeyht die Wärme einem beklommenen Herzen, welches fürchtet, daß die Vorliebe für das, was ſcheinbar große Wirkungen hervorbringt, auch euch blenden und verleiten könne, den Geiſt aus dem gedeihlichen Boden der Natur in die Treibhäuſer der Kunſt zu verpflanzen, um früher zu verwelken!

e) Die Kunſtfertigkeiten eignen ſich ganz vorzüglich zur Anwendung der ſtufenweiſe fortſchreitenden Lehrart. Jedes Spätere muß hier, wenn etwas Vollkommenes geleiſtet werden ſoll, nur ein kleiner Zuſatz ſeyn zu dem Früheren. Von dem Schreiben und Zeichnen iſt dieß ſchon oben bemerkt. Es gilt auch von den Kunſtübungen der Bewegung, z. B. dem Tanz, und den ſchweren Partieen der Gymnaſtik. Es gilt recht eigentlich von der Kunſt des Geſanges, die noch viel zu ſehr in unſern Schulen vernachläſſigt wird. Mit gerechter Erwartung dürfen wir H. Lindners (ausübenden Lehrers an der Leipziger Bürgerſchule) Anweiſung zu einem zweckmäßigen Unterricht im Geſang für Volksſchulen entgegen ſehen, worin der Geiſt jener Methode befolgt werden ſoll.

## 6.

## Nothwendigkeit einer gleichen Elementarbildung für alle Stände.

Obgleich Peſtalozzis Bemühungen den Unterricht zu verbeſſern, von dem gefühlten Bedürfniß deſſelben bey den unteren Ständen ausgingen, und ſich in ihren Anfängen auf dieſe Claſſe beſchränkten, ſo ward

es ihm doch durch die weitere Entwickelung ſeiner Ideen immer gewiſſer, daß die intellectuelle Bildung aller Kinder, in welchem Stande ſie auch gebohren ſeyn, für welchen Stand ſie auch erzogen werden mögen, ſich durchaus gleich ſeyn müſſe. Die Natur weiß von keinem Unterſchiede unter den Menſchen; die Erkenntnißkraft bildet ſich in jedem Individuum nach gleichen Geſetzen. Es iſt daher ein ganz verfehlter Geſichtspunkt, wenn man die neue Methode bloß auf die Elementarbildung der Unterſten im Volk im Gegenſatz gegen die Bedürfniſſe und Hülfsmittel der cultivirten Stände beſchränken will; da doch die Anſprüche ihrer Natur dieſelben ſind. *) Der neu entdeckte wahre Elementarunterricht iſt folglich ein großer Fund für die Menſchheit. Sein Daſeyn hatte man ſchon lange geahndet, aber bisher vergebens geſucht. Er giebt dem Kinde die Vorbereitung und Vorübung zu allen Künſten und Wiſſenſchaften, iſt auf alle Stände und Claſſen anwendbar, und für die völlige Menſchenbildung, als erſtes Fundament, unentbehrlich **).

---

*) Man leſe Niederers Aufſatz: Ueber P. gegenwärtigen pädagog. Standpunkt. Jen, Allg. Lit. Zeit. 1805. Int. Bl. Nr. 44.

**) Iths Worte in dem amtlichen Bericht — wiederholt in der Ankündigung der Peſtalozziſchen Schulbücher, (Allg. Lit. Zeit. 1803. Int. Bl. Nr. 3) die überhaupt ein merkwürdiges Actenſtück iſt, wenn man ſo viele ſpätere mißbilligende Urtheile über dieſe Bücher, in den Schriften und Reden der wärmſten Freunde der Methode damit vergleicht.

Beurtheilung.

1) Daß den Armen im Volk — wie das Evangelium — ſo auch die geſunde Vernunft gepredigt, oder vielmehr in ihnen geweckt und gebildet werden müſſe, daß es keine privilegirte Claſſe gebe, die allein Anſprüche an die Aufklärung des Verſtandes habe, (Grundſ. 1 Th. § 17. 155. 156.) dieß iſt ſeit beynah funfzig Jahren faſt auf den Dächern gelehrt, und die Wirkungen dieſer menſchenfreundlichen Lehre, haben ſich, wie viel auch noch zu wünſchen übrig bleibt, dennoch zum Aergerniß großer und kleiner Despoten, in der weſentlichen Verbeſſerung unzähliger Schulen bewieſen.

Mit welchem geräuſchloſen aber beharrlichem Eifer unſer Rochow dafür arbeitete, dieß bedarf keines Beweiſes, ob man wohl nicht ohne ein tiefes Gefühl von Wehmuth wahrnehmen kann, daß ein großer Theil pädagogiſcher Schriftſteller (nur ergriffen von dem Neueſten) den unvergeßlichen Mann kaum noch zu kennen ſcheint; ihn, der auf der Höhe ſeines Rangs, ſeines Vermögens, und aller Bequemlichkeiten des Lebens, ſo wenig als Peſtalozzi unter dem Druck eigner Noth, vergeſſen hatte, von welchen Netzen des Irrthums das Volk umſtrickt liege, *) und ihr Wohlthäter ward durch That und Wort und Schrift. Seit dem durch ihn das Intereſſe für Volksbildung allgemeiner geworden iſt, wagt man es immer weniger, laut zu bezweifeln, daß der Menſch auf allen Stufen der äußeren Verhältniſſe, der Bildung fähig und der Bildung würdig ſey.

2) Eben ſo eingeſtanden iſt es, daß die allgemeinen Grundſätze der Geiſtesbildung — der intellectuellen und der moraliſchen —

---

*) Rochow zeichnete einſt die Fabel, worin der Löwe von einem Netz umſtrickt liegt, und von einer Maus, die das Netz zernagt, befreyt wird. „Dieſer Löwe iſt das Volk — dachte er — umſtrickt von Irrthum und Wahn. Vielleicht kann auch ich mitwirken und an dieſen Banden löſen helfen" — ſtand auf, und ward der Reformator der Volksſchulen. S. „die Geſchichte ſeiner Schulen." — Riemann hat ohnlängſt in der Berl. Monatsſchrift daran erinnert, nicht über Peſt. Rochows zu vergeſſen. Es wäre zu wünſchen, daß er Peſt. noch mehr Gerechtigkeit hätte wiederfahren laſſen. Rochows Verdienſt bedarf keiner Folie.

nur auf die menſchliche Natur und ihre ewigen Geſetze, nicht auf den Zufall des bürgerlichen Standes gegründet werden können. Es giebt in dieſem Sinne nur einen Weg zum Wahren und zum Guten. Man muß dem Kinde des Landmanns wie dem Kinde des Fürſten durch Uebung ſeiner Sinne zu deutlichen Begriffen verhelfen; ſeine Kräfte an den nächſtliegenden Gegenſtänden bilden, und ihm zu nützlichen Fertigkeiten verhelfen. Daher ſind auch die Elemente des Unterrichts in allen öffentlichen und häuslichen Unterweiſungen ohngefähr dieſelben. Wenn neuerlich einige Stimmen gehört ſind, welche es bezweifeln, ob ſelbſt das Leſen für die unterſten Stände eine wirklich ſo wichtige oder unentbehrliche Fertigkeit ſey, *) ſo iſt man doch dabey lediglich ausgegangen, theils von dem höchſt unbedeutenden Nutzen, welchen die Schlechtunterrichteten davon haben, theils von dem Elend, worunter eine große Claſſe von Menſchen liegt, und durch Geiſtescultur nicht gerettet werden kann, ſo lange der äußere Druck nicht gehoben iſt.

3) Aber eben hier ſcheint ſich der warme Volksfreund in der Schweiz zu großen Hoffnungen zu überlaſſen. Er erwartet von dem Unterricht die Befreyung des Volks aus ſeinen Feſſeln; er will es innerlich frey machen durch intellectuelle Bildung. Er will ihm Hülfsmittel geben, ſich aus dem Wuſt von Vorurtheilen herauszuarbeiten. Der Sinn für das Wahre ſoll ſich auch im Sinn für das Gute offenbaren, und damit ſoll die Erlöſung gekommen ſeyn!

Lägen nur nicht unüberwindliche Uebel in unſern geſellſchaftlichen Verfaſſungen, in Naturgewalten gegen die man nicht anſtreben kann, endlich in den Trieben und Leidenſchaften, die mit den Menſchen gebohren werden! Wäre es nur eben ſo leicht, den Willen regelrecht zu machen, als den Verſtand! Träten nur nicht gerade für die unteren Volksclaſſen, die doch immer nur kurze Zeit in dem Un-

*) Außer der Sackſchen Schrift (1 Th. S. 327) geſchah dieß in einem geiſtvollen Aufſatz in den Magdeburg. Halberſtädtiſchen Blättern 1801. Januar. vergl. Jun. und Decemb.

terricht bleiben, gleich nach dieſer Zeit ſo viele Verhältniſſe, ſo viele Verführungen, ſo viele poſitive Uebel ein, die in kurzer Zeit den größten Theil von dem, was erlernt iſt, und was man für unvertilgbar hielt, in Vergeſſenheit bringen, und die noch ſo ſehr geübte Kraft auf ganz etwas anders hinlenken, woran ſie erſchlafft oder verderblich wird.

Eben daher kann die Unterweiſung dieſer unteren Claſſen nicht einfach genug ſeyn. Mir ſcheinen für ſie (wie einfach ſich auch alles ankündige) doch die neuen Anſtalten viel zu groß und weitſchichtig. Nur die allernöthigſten Kenntniſſe, daneben aber echte Cultur des geſunden Menſchenverſtandes für das praktiſche Leben, und recht viel Anläſſe, das ſittliche und religiöſe Gefühl tief zu begründen, das Gute und das Böſe im Leben mit Mäßigung und Kraft tragen zu lernen, — ſo recht in dem Geiſt von Lienhard und Gertrud, als Peſt. noch nicht ſo überſchwänglichen Werth ſetzte auf methodiſche Formen — das ſcheint mir das bey weitem Wohlthätigſte. „Uebereilt — möchte ich mit Herder ſagen — das Volk nicht mit Kenntniſſen und Fertigkeiten, die ihm nicht gehören. Was könnt ihr ihm geben, wenn ihr ihm ſeine glücklichen Schranken raubt, und es auf die dürren Weiden eurer lechzenden Kenntniſſe, eurer Kunſtfertigkeiten und Subtilitäten hinaustreibt?“ — Viele unſrer neueren Schullehrer, waren durch die mißverſtandne Rochowſche Reform in ein oberflächiges Raiſonniren verfallen. Die wiſſenſchaftliche Gründlichkeit der Peſtalozziſchen, wird — ſo weit wie die Lehrbücher getrieben — dem Geiſt noch mehr geſunde Nahrung entziehen? Ja — wenn er den Lehrern ſeiner Methode, auch ſeine Liebe, ſeine Wärme, ſeine Frömmigkeit geben könnte! Aber wie viele werden ſich in jene Methoden zwar finden lernen, jedoch durch dieſes ſclaviſche Nachahmen, weder am Geiſt noch Herzen gebildet werden, wenn ſie es ſonſt nicht ſind. Sie werden alles gethan zu haben meinen, wenn ſie nur treulich nachſprachen und nachſprechen ließen. Dieß kann freylich, wie P. immer rühmt, auch der Einfältigſte. Aber wenn er nun etwas andres lehren ſoll, von Gott und der Pflicht, und der Beſtimmung des Menſchen und ſeinen Hoffnungen — wird auch das dieſer Einfältige vermögen?

4) Daß man ſich in den Unterrichtsanſtalten für die verſchiednen Claſſen und Stände mehr über das Materiale und Formale vereinigen, daß weit weniger Willkühr herrſchen möchte, als geſchehen iſt, ſeit man die alten Schulformen und Methoden

verließ, wäre gewiß zu wünſchen. Die Volksſchulen, die Bürgerſchulen, die gelehrten Schulen hatten vordem überall eine faſt gleiche Organiſation, und das war an ſich kein Uebel. Der Schüler fand, auch in eine andre verſetzt, den gewohnten Gang wieder. Aber daß die Elementarbildung gar keine Rückſicht auf die ganze äußere Lage und auf die künftige Beſtimmung nehmen, daß der Landmann, der Taglöhner, der Handwerker, der Künſtler, der Oekonom, der Kaufmann, der Gelehrte, in den früheren Jahren intellectuell auf ganz gleiche Art, nach einem und demſelben militäriſch ſtrengem Exercitium gebildet oder abgerichtet werden ſoll — das iſt wahrlich eben ſo wenig thunlich als nützlich. Man mag nur erſt in unſern vollgedrängten Land- und Bürgerſchulen, in dem einem engen Schulzimmer die Probe machen, ob, was unter gewiſſen Umſtänden, bey einem großem Lokal, bey mehreren Lehrern ausführbar iſt, es überall ſeyn werde *). Sogar in einer und derſelben Schule, trägt eine gewiſſe Mannichfaltigkeit in der Handhabung der Methode, ein Anbequemen an die Köpfe, ein Aufregen ihrer freyeſten Thätigkeiten gewiß viel dazu bey, daß in der menſchlichen Geſellſchaft die mannichfaltigſten Kräfte ſich äußern, und die Menſchen ſchon von der früheſten Jugend an auf ganz verſchiednen Wegen zur Einſicht in das Wahre und zum Gefühl für das Gute und Schöne gelangen. Freylich nimmt jeder, der der Schule entwachſen iſt, von ſelbſt ſeinen eignen Weg. Aber es könnte doch leicht eine zu große Einförmigkeit in der früheren Behandlung, von der freyen Bewegung zu ſehr entwöhnt haben, wie man ja den Schülern mancher Lehranſtalten, Erziehungsinſtitute und religiöſen Geſellſchaften, die Form, in die man ſie früh einengte, faſt das ganze Leben hindurch anmerkt.

*) Auch dieß iſt in der Müllerſchen Schrift ins helleſte Licht geſetzt.

## 7.

### Beweiſe für den Werth der Methode auf Thatſachen gegründet.

Wer an der Theorie der neuen Lehrart, welche ſich in ihrem Material, noch mehr aber in ihrem Formal ſo ſehr von der gewöhnlichen unterſcheidet, noch einigen Zweifel übrig hat, der wird auf das Anſchauen ihrer Ausübung und auf die erſtaunenswürdigen Wirkungen derſelben verwieſen. Er komme — ſagt man — und ſehe, und jedes Mißtrauen wird verſchwinden. Kann er nicht kommen, ſo höre er die, welche kamen und ſahen, und halte ſich, wenn ſie ſonſt glaubwürdige und unparteyiſche Zeugen ſind, an ihr Zeugniß.

Beurtheilung.

1) Laßt uns zuerſt fragen, wie weit das unmittelbare Anſchauen einer Lehr- und Erziehungsanſtalt uns über den Gehalt einer Lehrart aufklären könne?

a) Man kann, wenn man lange genug darin verweilt, wahrnehmen, auf welcher Stufe von Kenntniſſen und Fertigkeiten die Schüler, (wenigſtens die meiſten) ſtehen? Was überhaupt für ein Geiſt bey dem Unterricht Lehrer und Lernenden regiert? Ob ein lebendiges Intereſſe an den Gegenſtänden die Kinder beſeelt? Ob die Jugend geſund und fröhlich iſt in und außer den Lehrſtunden?

Ueber dieß alles geben die Augenzeugen der Peſtalozziſchen und mancher ähnlichen Anſtalten die erfreulichſten Nachrichten, und auch ſolche, die mehr als Gegner erſcheinen, leugnen die Fortſchritte nicht, welche die Kinder in einzelnen Theilen des Wiſſens gemacht haben. (Man ſ. des achtungswerthen Steinmüllers Schrift. Die Derbheit, welche ſich die Peſtalozziſche Schule hie und da erlaubt, wird man hoffentlich auch dieſem geraden Berichtserſtatter nicht verübeln.)

Es leidet alſo wirklich gar keinen Zweifel, daß ſie in der Fertigkeit, die Theile des menſchlichen Körpers oder eines andern Objects, nach dem Schema des Buchs für Mütter mit der größten Genauigkeit und Sicherheit, und überhaupt alles, was in dieſem Buche enthalten iſt, aufzuſagen wiſſen; daß ſie in der Beſtimmung der Maaß- und der Zahlenverhältniſſe es zu einer Vollkommenheit gebracht haben, die man vielleicht in jedem andern Inſtitut vergebens ſuchen würde; daß ihr Augenmaaß im hohen Grade geübt iſt, und ſich im Nachzeichnen durch die äußerſte Genauigkeit bewährt, die man in den gewöhnlichen Zeichenſchulen nur da findet, wo Lineal und Zirkel gebraucht wird.

Dieſe Wirkungen ſind um ſo weniger verdächtig, da man in dieſen Inſtituten weit entfernt iſt von allem, was nur glänzen ſoll für den Augenblick, von allen weitläuftigen Vorbereitungen für gewiſſe Examenstage, von welcher Thorheit und Falſchheit ſich viele auch berühmte Schulen und Inſtitute noch viel zu wenig losgemacht haben.

Eben ſo wenig iſt es zu bezweifeln, daß junge Leute in der Nähe eines ſo ganz in ſeinem edlen Geſchäft lebenden Mannes, wie Peſtalozzi, in dem eine Fülle von Geiſt und Liebe wohnt, und auf alle ſeine Umgebungen ausſtröhmen muß, und unter der Leitung von Männern, die nicht ſowohl das Bedürfniß, als vielmehr das Intereſſe an der Sache verbunden hat, ſich — wie intellectuell — ſo auch phyſiſch und moraliſch fröhlich entwickeln werden. Wo Unterricht und Erziehung mit ſolchem glühendem Eifer, wie in der Schweiz, oder in dem ohnlängſt entſtandnem Inſtitut des wackern Olivier und Tillich zu Deſſau betrieben wird, da können ſolche Wirkungen nicht ausbleiben. Man vergl. hiebey den oben (S. 324.) genannten Proſpect des Peſtalozziſchen Inſtituts, — den Plan zu der neuen Lehr- und Erziehungsanſtalt zu Deſſau von Olivier und Tillich. 1805. und Plamanns Anordnung des Unterrichts für die Peſt. Knabenſchule. Berlin 1805.

b) Aber der ruhige Beobachter ſoll ſich gleichwohl hüten, zu viel aus ſolchen Erſcheinungen zu folgern. Es iſt daher eben ſo ſehr Pflicht, auf dieſe Fehlſchlüſſe aufmerkſam zu machen.

a) Die außerordentliche Wirkung jener Lehrart beweiſt, daß ſie vielleicht das beſte Mittel zu ihrem Zweck, aber nicht, daß dieſer Zweck ſelbſt der beſte iſt. Erfinder neuer Lehrmethoden, die

mit großem Eifer ihre Schüler darin übten, brachten von jeher ähnliche Wirkungen hervor. Zu den Zeiten der unglücklichen Hähnſchen Literalmethode, ſtaunte man ihre Wirkungen an. Denn an dem Leitfaden der Buchſtaben, wußten kleine Kinder Tabellen über ganze Wiſſenſchaften aufzuſagen, die halbe Wände füllten. Wunderdinge leiſteten nicht bloß Wunderkinder, ſondern auch andre Lehrer in den Sprachen. Wer zu den Zeiten Bruns die Reckanſche Schule beſucht hat, erinnert ſich, welche erſtaunenswürdige Fertigkeit die Bauernkinder durch Auflöſung der ſchwerſten arithmetiſchen Aufgaben, durch die Uebungen im Kopfrechnen hatten. — Wie kann es fehlen, daß die ſo höchſt conſequenten und wohlberechneten Uebungen, die man mit Meſſen und Zählen und Rechnen nach der P. Lehrart vornimmt, und der man ſo ausnehmend viel Zeit widmet, eine gleiche Wirkung hervorbringen, die beſonders, wenn die Zeugen gar nichts von der Sache ſelbſt oder von Lehrmethoden verſtehen, ein Wunder vor ihren Augen iſt.

b) Aber auf welche Art und Weiſe dieſe wunderbaren Wirkungen, dieſe erſtaunenswürdigen Fertigkeiten in der Seele entſtehen, und wie ſie auf die ganze geiſtige Organiſation wirken, das läßt ſich mit Augen nicht ſehen und mit den Ohren nicht hören.

Ich ſehe und höre — würde man dem, der immer ruft: Komm und ſiehe! — erwiedern können, ich ſehe und höre, daß die Schüler unendlich beſſer rechnen, meſſen, tabellariſch und taktmäßig Erlerntes ungemein viel ſichrer aufſagen können, als die meinigen und als ich ſelbſt.

Aber ein recht ſehr großer Theil davon iſt Sache des Gedächtniſſes. Das giebt der Augenſchein und das bringt der Stoff ſo mit ſich. Ich habe auch nie bezweifelt, daß man, ſobald es darauf angelegt wird, die Gedächtnißkraft bis zum Unglaublichen erhöhen kann. Wie willſt du mir aber verbürgen, daß du es nicht überladen habeſt, und daß nach Jahren auch nur das Meiſte davon noch wie in Erz gegraben in der Seele deiner Schüler ſtehen werde? Ich habe oft erfahren, daß junge Leute ihre Mutterſprache vergeſſen haben, wenn ſie nicht täglich geübt ward. Und du hoffſt, daß das Unendliche, was du ſie behalten lehrſt, nach Jahren ihnen bleiben werde. Es iſt zwar, wie du ſagſt, nicht vielerley! Aber ſey es auch einer Art, ſo iſt doch in der Einheit eine unendliche Mannichfaltig-

keit, und wenn erſt die Lehrart auf mehrere Gegenſtände angewendet wird, ſo wird eine Vielheit entſtehen, die noch weit über die bisherige Fülle des Schulunterrichts hinausgeht. Die Schulzimmer werden die Tabellen nicht mehr faſſen können, die man zu allem Unterricht nöthig haben wird.

Doch du übſt — dieß ſeh ich wohl — nicht bloß das Gedächtniß. Du übſt durch conſequentes Fortſchreiten die Denkkraft, das Combinationsvermögen. Aber du kannſt dabey nicht ſicher ſeyn, daß, ſo weit hiebey das Abſtractionsvermögen durchaus erforderlich iſt, die Aufgaben eine wirkliche Anſtrengung der Seelenkräfte ſind, die mit dem Kindheitsalter in keinem Verhältniß ſtehen, und eine gefährliche Frühreife befördern, vor welcher du ſelbſt ſo oft warnſt. Mir wird bang bey jedem Kinde, das ſich allzuſchnell entwickelt. Denn das Abfallen der Blüthe und die Erſchöpfung oder das Stillſtehen und Ermatten der übertriebnen Kraft habe ich zu oft erlebt. Wäre aber auch das nicht zu fürchten, ſo hat das Denk- und Urtheilsvermögen im menſchlichen Leben mit ſo heterogenen Gegenſtänden zu thun, daß eine unaufhörliche Uebung an Zahl und Form, und dieſer ganze ſchematiſche Gang nichts weniger als die beſte Vorübung für ſo viele andre Geiſtesthätigkeiten iſt, für die wir unſre Schüler und Schülerinnen geſchickt machen ſollen. Kein Augenſchein, kein Kommen und Sehen und Hören kann das Gegentheil beweiſen. Aber ſo viel hat bisher der Augenſchein gelehrt, daß jene Geiſtesthätigkeit, bey einer Lehrart, die nicht in den Feſſeln der ſtrengen Methode ging, welche man die einzig naturgemäßen und unentbehrlichen nennt, ſich in vielen Zöglingen auf das glücklichſte gebildet und geſtärkt hat; und daß eine Menge der allerbrauchbarſten, beſonnenſten, zum Urtheilen und Handeln gleich geſchickte Menſchen in allen Ständen und Fächern, auf die ganz entgegengeſetzte Art das wurden, was ſie geworden ſind. Komm und ſiehe auch dieſe an, an welchen die bisherigen beſten Lehrarten ſich ſo herrlich bewährt haben, und geſtehe, daß es wenigſtens mehr als einen Weg zur wahren Menſchenbildung geben muß.

2) Die Lehrer ſind im Allgemeinen in jeder Schule wichtiger, als die Lehrart. Der Enthuſiasmus, welcher alle neue Inſtitute belebt und jeden Arbeiter darin ergreift, bringt allemal

Wirkungen hervor, die man bey andern Schulen vergebens ſucht. Dieſe gehen unbemerkt ihren ruhigen Gang, und verlangen kaum, daß man ſie viel beſehen und beſuchen ſolle, weil ſie zu oft die Erfahrung gemacht haben, wie wenig Urtheile flüchtiger Reiſenden bedeuten, wie ungegründet das Lob, wie ungerecht und von Zufällen abhängig der Tadel iſt. — Von einer neuen Lehrart begeiſterte Männer, haben kaum einen andern Gedanken als ſie; wirken in jedem Moment nur durch ſie; exaltiren ihre Schüler, wie ſie ſelbſt exaltirt ſind, und leiſten dadurch allerdings, was andern kälteren, von ihrer Lage gedrückten, durch langen Dienſt ermüdeten, durch manche Erfahrung vor dem Uebertreiben ſcheu gewordnen Lehrern nicht gelingen kann.

Zwar behauptet P. ausdrücklich, daß es das Ausgezeichnete ſeiner Lehrart ſey, daß ſie gar nicht von dem Talent des Lehrers abhänge, weil ſie ihm jeden Schritt vorzeichne. — Abgeſehn, daß ſie dieß dem Vorwurf eines wirklich fehlerhaften Mechanismus ausſetzen müſte (ſ. oben § 2. Anm.), kann es noch immer nicht ganz zugegeben werden. Denn ſelbſt mechaniſche Geſchäfte werden von verſchiednen Menſchen verſchieden betrieben. Ein lebendiger, geiſtvoller, für die Schüler intereſſirter Lehrer, lehrt Alles, das A B C, die Muſiknoten, die Declinationen; ſelbſt ein Exercitienmeiſter lehrt die mechaniſchen Bewegungen beſſer, als der ſchläfrige, verdrießliche. Schon durch den Ton, womit er etwas vorſagt, wird der Lehrling geweckt oder eingeſchläfert. Wo daher in einem Inſtitut noch junge, friſche, durch die Neuheit aufgeregte Kräfte ſind, da ſind Erſcheinungen nicht unerwartet, die man in eben dieſen Inſtituten nach Decennien vergebens ſuchen wird. Dieß ſollte man nicht vergeſſen in Anſchlag zu bringen, ehe man den Lobredner des Neuen auf Unkoſten des Bewährten macht. Wer mit der Geſchichte der Erziehungsinſtitute in den letzten funfzig Jahren bekannt iſt, um nicht an ähnliche frühere Erſcheinungen zu erinnern, deſſen Urtheil wird dadurch ruhiger und ſichrer werden.

3) Junge Leute, die nicht despotiſch behandelt werden, Spielraum haben, ſich nützlich beſchäftigen lernen, womit es auch ſey, von ſittenverderblichen Beyſpielen in einer gehörigen Entfernung gehalten werden können, und nicht von Haus aus zu ſehr verdorben ſind, findet man überall geſund, fröhlich, geſchickt

in mancherley Uebungen, mehr und minder geſprächig, von geſundem Urtheil und praktiſchem Verſtande. Der Reiſende, ſchon durch das Körper und Geiſt ſtärkende und der Monotonie des alltäglichen Lebens entfliehende Reiſen ſelbſt, für jeden Eindruck empfänglicher gemacht, aber auch durch den Anblick vieles phyſiſchen und moraliſchen Elends bekümmert, befindet ſich immer wohl in der Umgebung einer fröhlichen noch unverdorbnen Kinderwelt. Dieß hat das Peſtalozziſche Inſtitut mit allen ähnlichen Erziehungsanſtalten gemein. Nur wollen wir Vorſteher ſolcher Anſtalten nie vergeſſen, daß ſchon die nächſte Lage unſres Zöglings in Momenten zerſtören kann, was wir Jahre lang gebaut haben; wollen ſehr mäßig und beſcheiden bleiben in den Erwartungen von unſern noch ſo treuen Einwirkungen, wollen uns oft erinnern, daß die Einſicht der Vernunft noch nicht Kraft des Willens, daß Güte des Herzens noch nicht Stärke des Entſchluſſes giebt; daß keine Erziehungsmethode, wie überdacht ſie auch ſeyn, wie gewiſſenhaft ſie auch angewendet werden mag, noch viel weniger aber irgend eine Lehrmethode der Welt, (wie man von der Peſtalozziſchen geſagt hat) eine Garantie für Eltern, den Staat und die Religion ſeyn kann, daß der Jüngling nicht verdorben werde. Das Geräuſch der Welt, von welchem unſre Jugend noch entfernt lebt, muß erſt ihren Charakter ausbilden, befeſtigen, ſtählen. Dennoch werden vielleicht die hoffnungsvollſten in dem Strudel der Welt untergehen, wenn ſie ſich einſt ſelbſt überlaſſen ſind. Auch wollen wir mehr wünſchen und hoffen, als zuverſichtlich erwarten, immer Mitarbeiter zu finden, die ganz in den Plan eingehen, und weder durch Eigendünkel oder Schlaffheit der Principien, noch durch Eigennutz und Unverträglichkeit uns mehr Schaden als Nutzen ſtiften. Dieß ſind Uebel, denen jede Erziehungsanſtalt entgegenſehen und auf die ſie gefaßt ſeyn muß. Darum ſind übertriebene Lobpreiſungen immer der ſchlimmſte Dienſt, den man ihren Stiftern oder Vorſtehern erweiſen kann.

## 8.
## Wünſchenswerther Einfluß der Peſtalozziſchen Grundſätze auf die Verbeſſerung herrſchender Fehler des Unterrichts.

Die Principien der neuen Methode haben an ſo viele bewährte aber vergeßne Grundſätze erinnert, und andre ſo kräftig zur Sprache gebracht, daß der Einfluß davon höchſt wohlthätig werden kann, wenn man nur das Auge mehr auf den Geiſt als den Buchſtaben richtet. Zunächſt wird ſich dieß hoffentlich zeigen, 1) in mehrerer Beſchränkung der Unterrichtsgegenſtände in unſern Schulen; 2) in mehr Planmäßigkeit und Gründlichkeit bey der Behandlung aller Objecte des Unterrichts; 3) in der Beſtimmung der Grenzen unſrer katechetiſch-ſokratiſchen Lehrart, beſonders bey den ſogenannten Verſtandesübungen; 4) in der Uebung der Sprachfertigkeit.

1) Was ein ſo allgemeines Intereſſe erregt, wie die Peſt. Lehrart, muß nothwendig, wie man auch über das Ganze denken mag, die Keime vieles Wahren und Nützlichen enthalten. Wer möchte dieſe zertreten, wer möchte ihnen nicht vielmehr durch Wegräumung deſſen, was ihrem Gedeihen ſchaden könnte, zu Hülfe kommen wollen?

Zwar iſt ſeit einem halben Jahrhundert in Deutſchland ſehr viel im Schul- und Erziehungsweſen beſſer geworden, aber auch manches, was beſſer war, wie bey allen Revolutionen, vergeſſen und verdrängt. Es iſt folglich viel Verdienſt übrig geblieben, wärs auch nur, das Mißverſtandne und Gemißbrauchte wegzuſchaffen, und den Boden vom Unkraut zu reinigen. In ſehr vielen auch berühmten Volks- und Bürgerſchulen und Inſtituten, hat man durch das raſche Aufgreifen jedes neuen Vorſchlags mehr für

den Schein als für das Weſen geſorgt, und die Zahl gründlich unterrichteter und wahrhaft brauchbarer für jedes Fach iſt viel geringer geweſen, als die großen Verſprechungen erwarten ließen. Häufig war man in Extreme der Ungründlichkeit und in pädagogiſche Spielereyen gefallen, die ſehr viel ſchadeten. Schon in ſofern war es recht heilſam, daß ein entgegengeſetztes Extrem erſchien. So wird, wenn eine Zeitlang die Wagſchaalen herauf- und herabgeflogen ſind, das rechte Gleichgewicht entſtehen. So wie dem erſchlaffenden Eudämonismus der modiſchen Moral, der Kantiſche Rigorismus mit allen ſeinen Uebertreibungen kräftig entgegenwirkte, und uns zu ſtrengeren Grundſätzen zurückführte, ſo wird auch manche Erſchlaffung und manche pädagogiſche Spielerey den Peſtalozziſchen Ueberſpannungen und ſeinen trocknen Methoden weichen. Dieß wird um ſo früher geſchehen, wenn mehr auf die Stimme von Männern, wie Tillich, Herbart und andrer, die ſich vom Schul- und Sektengeiſt frey erhalten, als auf die unbedingten Bewundrer gehört wird. M. ſ. was Herbart hierüber in ſeiner Vorleſung: „Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Peſtal. Unterrichtsmethode“ (Bremen 1804.) ſo treffend bemerkt hat.

2) Nähere Beſtimmung der Vortheile, welche von der richtigen Anſicht der Methode zu hoffen ſind.

### A.

### Einfluß auf die Beſchränkung der Lehrgegenſtände.

Man fing ſchon ziemlich allgemein an zu geſtehen, daß das Beſtreben, eine vielſeitige Bildung in den Schulen zu befördern, über die Grenzen hinaus geführt und ein ſo mannichfaltiges Unterrichtsmaterial herbeygeführt habe, daß zu fürchten ſey, die Geiſteskraft der Schüler werde eben ſo viel an Intenſion verlieren, als ſie an Extenſion zu gewinnen ſcheinen. Dieß iſt offenbar der Fall geweſen in den Volksſchulen, in den kleinen Inſtituten, und ſelbſt in den gelehrten Schulen. Hiebey hat die Gründlichkeit und Sicherheit des Wiſſens beſonders da verloren, wo dem

Un-

Unterricht nur wenige Jahre gewidmet werden können, und daher alles darauf ankommt, dieſe dem Nothwendigem zu beſtimmen, und alle Zerſtreuung in ein unnützes Vielerley zu verhüten.

Die Peſt. Methode dringt theils auf Einfachheit der Lehrmittel, theils auf Erſchöpfung deſſen was gelehrt wird, im Gegenſatz der Oberflächigkeit. Geſetzt, ſie hätte auch in der Wahl der Mittel gefehlt, ſo bleibt doch der Grundſatz richtig. Wenn man dieſen befolgt, ſo wird man aufhören, in den Land- und niederen Bürgerſchulen und Kinderanſtalten alle die Gegenſtände zu lehren, die man unter ſehr hoch tönenden wiſſenſchaftlichen Namen ankündigt, und doch nur dürftige Fragmente davon geben kann. Nicht daß es tadelhaft wäre, ſofern die Lehrlinge lange genug im Unterricht bleiben, mit ihnen über das Leſen, Rechnen und den Katechismus hinaus zu gehen; nur wird man die Zeit einer gewiſſen Reife abwarten, und vor allen Dingen die eigentliche Elementarbildung ſo einfach als irgend möglich, aber eben dadurch auch deſto gründlicher und vollſtändiger machen.

Mögen nun nur die Inſtitute, welche ſich als Peſtalozziſch ankündigen, auf ihrer Hut ſeyn, nicht ſelbſt in die Fehler zu verfallen, von welchen die Methode andre Lehranſtalten befreyen will. — Es ſcheint, man laſſe ſich das Beſtreben, die Lehrart auf alle Arten von Wiſſenſchaften anzuwenden, ſchon hie und da verleiten, den Kindern viel zu viel zu geben, und in dem Unterricht in der Geſchichte, Geographie, Technologie in Extreme zu zerfallen, bis zu welchen die bisherigen Schulen ſich noch nie verirrt haben. (Man ſ. was oben S. 369. hierüber bereits bemerkt iſt. Einiges andre hieher gehörige in den bald (F.) folgenden Bemerkungen über allgemeine Lehrplane.)

## B.

### Einfluß auf Planmäßigkeit und Gründlichkeit bey der Behandlung aller Objecte des Unterrichts.

Die Willkühr, welche, wenn man auf die Behandlung der Lehrgegenſtände ſieht, vielleicht in dem größeſten Theil unſrer Schulen an der Ordnung des Tages iſt, und woraus ſich allein

ſchon das durchaus fragmentariſche Wiſſen ſo vieler erklärt, die vielleicht zehn und mehr Jahre Unterricht erhalten haben, iſt dem Geiſt der P. Lehrart durchaus zuwider. Bey ihr ſoll alles in einander eingreifen; das Frühere immer das Spätere vorbereiten; es ſoll ſo wenig die Luſt und Laune des Lehrers, als die Luſt und Laune der Lernenden, etwas in der feſtſtehenden Ordnung vermindern oder unterbrechen dürfen.

Man betrachte nur unſre meiſten öffentlichen und häuslichen Unterweiſungen. Wie bunt liegt da alles durcheinander! Wie viel hängt vom Zufall ab, was jede Stunde gethan werden ſoll! In wie viele Claſſen geht der Lehrer, ohne noch an der Thür zu wiſſen, wie er eigentlich die Stunde hinbringen will! Wie häufig wird die Zeit recht eigentlich getödtet oder vertrieben durch leeres Geſchwätz, was man wohl gar für Verſtandesübungen ausgeben möchte. Selbſt in höheren Lehranſtalten — wie oft beſtimmt den Lehrer bloß die Neigung zu dem, was er vorträgt, oder die Bequemlichkeit, oder das Gefühl der Unwiſſenheit in dem, was er eigentlich lehren ſollte! Wie häufig ſind die Fälle, wo nicht einmal die folgende Claſſe ſich an die vorige anſchließt, nicht einmal von dem Lehrer gefragt wird, was ſein Vorgänger getrieben, wie weit er gekommen; viel weniger aber, ob auch der Schüler (geſetzt auch, der Name der Claſſe in die er geſetzt iſt, ließe mehr erwarten,) auch wirklich ſo weit gekommen iſt, um den höheren Unterricht faſſen zu können. Wenn dieß alles Thatſachen ſind, wozu man die Beyſpiele nicht weit ſuchen darf, ſo wird man geſtehen müſſen, daß Planmäßigkeit und Continuität ein großes Bedürfniß unſrer Unterrichtsanſtalten ſey.

Eben dieß iſt der Fall mit der Gründlichkeit deſſen, was gelehrt wird. Die P. Methode übertreibt, wie es mir ſcheint, dieſe Gründlichkeit und Lückenloſigkeit. Sie lehrt im Einzelnen zu viel, ſchöpft ohne Zweck und Nutzen zu tief, wie ſchon oben an Beyſpielen gezeigt iſt. Aber ſie begnügt ſich doch nicht, wie ſo viele unſrer gewöhnlichen Lehrer, mit Worten, duldet keine Unſicherheit, läßt ſich lieber Steifheit und Unmanierlichkeit als ein

ſchwankendes und flatterhaftes Weſen, lieber Unwiſſenheit als dünkelvolles Halbwiſſen gefallen; frägt nach Grund und Urſach, wo Grund und Urſach anzugeben möglich iſt. Welch ein Gewinn würde es ſeyn, wenn dieſer Geiſt der Gründlichkeit, dieß Genaunehmen mit dem Schüler, dieſe unerbittliche Strenge gegen verſchuldete Fehler, dieſes raſtloſe Wiederholen, bis es gefaßt iſt, dieſe Selbſtverleugnung des Lehrers, die bloß den Vortheil des Schülers im Auge hat, wenn dieß alles herrſchende Weiſe und Sitte würde! Alle gründliche Pädagogen haben darauf gedrungen. Aber man hat gerade darauf am wenigſten gehört. Möge die neue Erinnerung daran ein beſſeres Schickſal haben!

## C.

### Einfluß auf die Beſtimmung der Grenzen unſrer katechetiſch-ſokratiſchen Lehrart, beſonders bey den ſogenannten Verſtandesübungen.

Peſtalozzi erklärt ſich in mehreren Stellen ſeiner Schriften, beſonders in dem Buch: wie Gertrud ihre Kinder lehrt, (S. 46. 73—77. 97. 194.) mit einer Lebhaftigkeit gegen das in neueren Zeiten ſo ſehr empfohlne Katechiſiren und Sokratiſiren, daß ſelbſt manche ſeiner Freunde damit unzufrieden ſind, und eingeſtehen, daß er keine andere Katechiſationen als Hübnerſche Fragen zu kennen ſcheine, hier folglich bloß aus Unkunde des Beſſeren Alles verwerfe. Dieß mag wohl zum Theil der Fall ſeyn; auch iſt es vollkommen wahr, daß ja in ſeiner Methode ſelbſt ein ſokratiſcher Geiſt liegt, wenn er ihm gleich dieſen Namen nicht giebt. Indeß dünkt mich doch, er habe hier ſehr viel Wahres geſagt, das manche neuere Praktiker, die einen überſchwenglichen Werth auf ihre katechetiſchen Unterhaltungen ſetzen, und manche Theoretiker, welche die Katechetik beynahe zu einer ſtrengen Wiſſenſchaft zu erheben ſuchten, ernſtlich prüfen ſollten.

Ich kenne den Werth der Katechetik und Sokratik, als Weckung, Uebung und Bildung des Verſtandes, ſehr wohl, und glaube die Methode in dem erſten Theil dieſer Grundſ. (§ 150. ff.) hinlänglich empfohlen zu haben. Aber je länger ich unſre Volks-

ſchulen beobachte und unſre meiſten Lehrer, deſto mehr finde ich gegründet, was P. ſagt: „das eigentliche Katechiſiren, vorzüglich über abſtracte Begriffe, ſey häufig nichts als ein papagayenartiges Nachſprechen unverſtandner Töne; das Sokratiſiren ſey bey Kindern unmöglich, denen theils der Hintergrund der Vorkenntniſſe, theils die äußeren Mittel der Sprachkenntniſſe mangelten. — Oft ſey es eine bloße Wort- und Satz-Analyſe, ein Wiedergeben vorgeſagter oder halb angedeuteter unverſtandner Redensarten. In wenig Tagen gehe ſelbſt das ohngefähr Begriffene wieder verloren, und alle peinliche Mühe des Lehrers, nicht aus ſeinem Kunſtgeleiſe gebracht zu werden, ſey vergebens geweſen.“

Gerade ſo finde ich es täglich in vielen Schulclaſſen; gerade ſo erſcheint es mir in einer Menge gedruckter Katechiſationen; gerade dahin ſcheinen mir ſelbſt manche der geprieſneren katechetiſchen Theorien unſrer Zeit zu führen. Hier alſo einige Nachträge zu dem, was ſchon an einem andern Ort von dieſer Materie geſagt iſt.

1) Den Anfang des Kinderunterrichts mit einem ſokratiſchen Katechiſiren zu machen, iſt von gar keinem Nutzen. Es muß erſt ihrem Verſtande etwas gegeben ſeyn; ſie müſſen im eigentlichen Sinne des Worts belehrt, müſſen unterrichtet werden; man muß ihnen folglich über ſinnliche und unſinnliche Gegenſtände Begriffe beybringen, als den Stoff, woran ſich ihre ſchwachen Kräfte zuerſt üben und den ſie unter der Leitung des Lehrers verarbeiten lernen. Daher iſt es rathſam, daß ſie gewiſſe Sätze, die ſich auf äußere oder innere Anſchauungen gründen, ins Gedächtniß faſſen. An dieſe muß alsdann der Lehrer ſein weiteres Geſpräch knüpfen, und von Zeit zu Zeit erforſchen, was verſtanden oder nicht verſtanden iſt, wobey allerdings die Methode erotematiſch, aber nicht eigentlich ſokratiſch im wahren Sinne des Worts werden muß.

2) Die allermeiſten Gegenſtände, welche man in unſern zu Verſtandesübungen beſtimmten Katechiſationen abzuhandeln pflegt, (pſychologiſche, moraliſche, z. B. Verhältniß, Kraft, Tugend, Pflicht, Recht,) ſind für das kindliche Alter viel zu abſtract

und der Gewinn, welcher aus der auch in vielen beſſeren Schriften angeſtellten künſtlichen Analyſe hervorgeht, iſt äußerſt unbedeutend. Entweder man ſollte dieſe Materien noch ganz verſchieben, oder mehr poſitiv lehren, was für Anfänger davon zu wiſſen nützlich iſt. Die der Analyſe vorangehende Syntheſis, iſt auf keine Weiſe ein Hinderniß des Nachdenkens. Selbſt die ſinnlichen Objecte faſſen wir Anfangs als ein Ganzes auf, bey deſſen weiterer Beſchauung wir immer fähiger werden es zu zergliedern, und in ſeine feinſten Theile aufzulöſen; und ſo wie das ins Gedächtniß gefaßte Wortzeichen einer Vorſtellung, die Vorſtellung ſelbſt in uns dauerhafter macht, und bey jeder Erneuerung ein weiteres Nachdenken darüber veranlaßt, ſo wird auch oft eine vorangeſtellte ſelbſt dem Gedächtniß eingeprägte faßliche Erklärung, Beſchreibung, Regel, der katechetiſch-ſokratiſchen Begriffsentwicklung am Beſten vorangehen. Hierin unterſcheidet ſich der Peſtalozziſche Gang von unſrer herrſchend gewordnen Katechiſirmethode, und ich denke, wir ſollten nach und nach aus ihren nicht ſehr erfreulichen Früchten lernen, daß ſehr viel Fehlerhaftes darin liegen müſſe.

3) Die wahre ſokratiſche Lehrart beſteht nicht bloß in einem ſtets an die Schüler gerichteten Herausfragen, ſondern auch in Zweifeln und um Belehrung bittenden Fragen des Schülers. Sehr wahr ſagt Kant (Tugendlehre, S. 165.): „Wenn jemand der Vernunft des Andern etwas abfragen will, „ſo kann es nicht anders als dialogiſch, d. i. dadurch geſchehen, „daß Lehrer und Schüler einander wechſelſeitig fragen und „antworten. Der Lehrer entwickelt bloß die Anlage (Fähig„keit) zu Begriffen in demſelben durch vorgelegte Fälle; der Lehr„ling, welcher hiebey inne wird, daß er ſelbſt zu denken vermöge, „veranlaßt durch ſein Gegenfragen, oder durch Zweifel, wel„che den eingeräumten Sätzen entgegenſtehen, daß der Lehrer „nach dem bekannten docendo diſcimus ſelbſt lernt, wie er gut „fragen müſſe.“ — Da dieß nun weit eher im Unterricht einzelner Kinder als ganzer Haufen von Kindern möglich iſt, ſo folgt auch, daß jene Lehrart im wahren Sinn und Geiſt

des *Sokrates*, ſich ungleich weniger zum häufigen Gebrauch in Schulen eigne, als die, welche *poſitiv* unterrichtet, das *Erlernte* oft wiederholt, und nur da, wo es zweifelhaft iſt, ob der Zögling dieß Erlernte auch wirklich gefaßt habe, durch unerwartete Zwiſchenfragen nachforſcht und prüft.

Was man gewöhnlich *Katechiſationen* nennt, beſteht doch eigentlich aus einer planmäßig entworfnen Reihe von Fragen, wobey ſich der Lehrer die Antworten, welche er für die treffendſten hält, vorher ausgedacht hat. Sein ganzes oft recht ängſtliches Streben geht nur dahin, daß das Geſpräch nicht einen Schritt aus dem Geleiſe *ſeines Plans* weiche, und daß der Schüler durch allerley oft höchſt unnatürliche Wendungen dahin gebracht werde, gerade die Antwort zu geben, die jener ſich ausgedacht und ſelbſt aufgeſchrieben hat, wohl gar in denſelben Worten und Kunſtausdrücken, die er vielleicht niemals hörte. Denn vielen Katecheten liegt oft unendlich mehr an einem *Wort*, als an der Deutlichkeit des Begriffs, und ſie verwerfen oft die beſten Antworten, ſobald ſie in *andern* — dem Kinde vielleicht weit natürlicheren — Worten ausgeſprochen ſind. Sie peinigen ſich und das Kind ſo lange, bis es das rechte Wort trifft. Denn gerade an dieß ſchließt ſich nun die nächſte Frage ihres Hefts, den ſie keinen Augenblick verlaſſen wollen. — Es wäre leicht, ſelbſt aus neueren Katecheten, deren anderweitige Verdienſte man ehren muß, Beyſpiele von dieſer Methode anzuführen, wenn es der Raum litte.

4) *Verſtandesübung* muß der Zweck *alles* Unterrichts ſeyn. Die formale Bildung, oder das Geſchicktmachen des Verſtandes ſich von allen Dingen deutliche und beſtimmte Begriffe zu erwerben, zu welchen ihn ſein Beruf führt, iſt ungleich wichtiger, als eine große Summe von Kenntniſſen. Auch kann ſich der Elementarunterricht ſolche Verſtandesübungen, zumal wo ihm die Erziehung nicht vorgearbeitet hat, zuweilen recht eigentlich zum Zweck ſetzen. — Nur mag man ſich hüten, daß ſie nicht in ein planloſes Geſchwätz und ein weitſchweifiges Katechiſiren über Dinge, die geſunde Sinne und geſunder Menſchenverſtand die Kinder von ſelbſt lehren, ausarte, und die bloße Willkühr des Lehrers dabey ſchalte und walte. Denn aus ſolchen verſchwatzten Stunden lernen die Kinder nichts; ſie bleiben an nöthigen poſitiven Kennt-

niſſen, die beſonders die Kinder des Volks nicht nachholen können, um ſo weiter zurück, je länger man ſie durch jene verkehrten Verſtandesübungen in der Unwiſſenheit erhalten hat. Ein recht gedachtes Elementarbuch als erſter Unterricht könnte auch dieſem Uebel abhelfen.

5) Auch auf die ſubjective Beſchaffenheit und künftige wahrſcheinliche Beſtimmung der Lehrlinge, ſollte bey unſerm Katechiſiren und Sokratiſiren mehr Rückſicht genommen werden. Es kommt hier nicht darauf an, ob die Kinder der unterſten Stände an ſich nicht eben der Verſtandesentwickelung fähig ſind, als in den höheren, und ob ſie nicht gleiche natürliche Rechte haben, gebildet zu werden; ſondern welche Art der Bildung ihnen in ihrer mit ziemlicher Gewißheit vorauszuſehenden Lage die angemeſſenſte und heilſamſte iſt. Nur ein Theil der Menſchen befindet ſich wohl, und wird brauchbar für ſeinen Beruf bey dem Raiſonniren, auch im guten Sinne des Worts. Der größere Theil iſt glücklicher und wird nützlicher bey einem ſichern Wiſſen des zu wiſſen Nothwendigen und für äußeres und inneres Leben Brauchbaren, bey einem vernünftigen Glauben an bewährte Autorität, bey einem praktiſchen Handeln ohne Grübeley und Klügeley. Dieß iſt der Fall bey den ärmeren Ständen, bey der arbeitenden Claſſe, die ohnehin am kürzeſten den Unterricht der Schule genießt. Es iſt gar keine Zeit zu verlieren, ſie im buchſtäblichſten Sinne zu lehren, ihnen beyzubringen, was ihnen nützt und frommt, und die ſokratiſche Heviſtik iſt ein, wenigſtens für die beengte Schulzeit, viel zu weitläuftiger Weg, als daß man ihn hier ohne Nachtheil wählen könnte. Ganz anders iſts in den gebildeten und höheren Ständen. Da mag man Jahre lang bey den Vorübungen des Nachdenkens verweilen; denn da iſts oft Zeit genug, in dem Alter zu den poſitiven Kenntniſſen überzugehen, wo jene armen Kinder oft ſchon zu den körperlichen Arbeiten übergehen müſſen. Deswegen braucht dennoch ihre Verſtandeskraft nicht verſäumt zu werden. Das Wenige, was man ihnen giebt, werde nur recht gegeben. An dem Wenigen werde nur das Nach-

denken recht geübt. Die Vielraiſonnirenden alles Halbwiſſenden ſind ja nie die wahrhaft Gebildeten.

Ein neues Lehrmittel für jene Claſſe, die länger des Unterrichts genießt, als Leitfaden ſowohl für Privaterzieher, als Lehrer in Inſtituten, iſt ſo eben unter dem Titel erſchienen: K. A. Schallers Magazin für Verſtandesübungen, als Vorbereitung zu eigentlich wiſſenſchaftlichen Studien, zum Gebrauch öffentlicher Lehranſtalten und beym Privatunterricht. (1806. 8. Halle. 20 Gr.), welches vorzüglich empfohlen zu werden verdient.

D.

Einfluß auf die Sprachfertigkeit.

Nach der P. Methode muß ſehr viel von dem Kinde laut und vernehmlich geſprochen werden. Dieß war in unſern älteren beſonders Volksſchulen ebenfalls mehr Sitte, als nachdem das Zuſammenſprechen beynah ganz verbannt iſt. Die Folge iſt aber nicht nur geweſen, daß die Kinder nun weit leiſer, oft bis zur Unverſtändlichkeit, ihre Antworten geben, ſondern ſich auch überhaupt mit weniger Sicherheit und Entſchloſſenheit auszudrücken wiſſen.

Es iſt zu wünſchen, daß man durch Nachahmung mancher Formen der neuen Lehrart, auch hierin zu dem Beſſeren zurückkehre. Schon die (ſ. I. Th. 101. γ) empfohlne) beſtimmte und vollſtändige Wiederholung des Inhalts der Frage, iſt bildend für die Sprachfertigkeit. Aber das laute recht beſtimmte Aufſagenlaſſen des Erlernten, bald von mehreren zugleich, bald einzeln, hat ebenfalls unleugbaren Nutzen für die Redenden und Hörenden.

Auch kann hiebey, beſonders im Privatunterricht, zu gleicher Zeit die Fertigkeit, ſich in mehreren Sprachen ausdrücken zu lernen, befördert werden, wenn man denſelben Satz, und nach und nach auch mehrere, in deutſcher, lateiniſcher und franzöſiſcher Sprache, nach der Idee des Comenius aufſagen läßt. Denn ſie bekommen dadurch nicht bloß für den gegenwärtigen Fall die nöthige Wortkenntniß, ſondern bald einen Wortreichthum und ſelbſt eine gewiſſe Fertigkeit in Zuſammenſetzungen und Wendungen, die bey unſrer gewöhnlichen Methode Sprachen zu lehren viel langſamer erreicht wird.

## F.

## Kritiſche Bemerkungen über allgemeine Schul- und Lehrplane.

(Nachtrag zu 1. Th. § 133. ff. vergl. 153. 154.)

Daß jede wohlorganiſirte Schule nach gewiſſen feſtſtehenden Principien eingerichtet werde, und einen beſtimmten ihrer Lokalität und individuellen Beſtimmung angemeßnen Plan befolgen müſſe, kann nur aus völliger Unkunde der Sache, oder einſeitiger Verwechslung deſſen, was ein tüchtiger Lehrer an der ſchlechteſten Schule wirken kann, mit der allgemeinen Wirkſamkeit der Schule ſelbſt, oder aus Luſt zum Widerſpruch bezweifelt werden. Aber deſto zweifelhafter ſcheint es mir, ob allgemeine Schul- und Lehrplane, worüber ohnehin ſo viele Stimmen zu hören und ſo ſchwer zu vereinigen ſind, denen wohl gar die unendliche auf Deutſchland faſt nicht anwendbare Idee einer Nationalerziehung zum Grunde liegt, ausführbar, oder auch nur rathſam ſeyn ſollten, ſo ſehr ſie auch zu den Lieblingsideen des Zeitalters zu gehören ſcheinen.

Nähere Erläuterung.

1) Schulen, denen keine Principien zum Grunde liegen, deren Führung der Willkühr der Lehrenden gänzlich überlaſſen iſt, in deren Lectionen kein Zuſammenhang, in deren Lehrbüchern keine Auswahl ſtatt findet, — können zwar, wenn vielleicht ein und der andre Lehrer Einſicht und Liebe zur Sache hat, einzelne gute Schüler bilden. Aber im Ganzen und für die Mehrzahl bleiben ſie doch immer höchſt fehlerhaft. Gerade was ganz vorzüglichen Köpfen in der Regelloſigkeit gedeihlich ſeyn kann, wird für jene verderblich.

2) Aber ganz anders verhält es ſich mit allgemeinen Schul- und Lehrplanen, welche unter höherer Auctorität ganzen Ländern oder auch einzelnen Lehranſtalten aufgedrungen werden ſollen. Gegen dieſe ſind mir immer bedeutende Zweifel übrig geblieben, und ich glaube alle bisherige Erfahrungen, auch die neueſten, welche wir an dem bekannten ſo viel Aufſehen erregenden Bayerſchen Allgemeinen Schulplan gemacht haben, ſind nur mehr geeignet, jene Zweifel zu vermehren als zu löſen. Hier nur einige kurze Bemerkungen, beſonders mit Rückſicht auf jenen Plan. Die Ausführung vielleicht an einem andern Ort.

1) Schon die Tendenz eines ſolchen Plans, eben daß er allgemein ſeyn ſoll, kann im Einzelnen nachtheilig werden. In andern Fächern der Staatsverwaltung mag es nothwendig ſeyn, allgemeine Principien auch da geltend zu machen, wo man ſich ſelbſt geſtehen muß, daß die Abweichung von ihnen im einzelnen Fall vortheilhafter wäre. Aber in dieſem Fach iſt alles anders. Denn

a) beſtehen bereits eine Menge guter Schulen aller Art, die zwar nicht auf gleiche Weiſe organiſirt ſind, aber doch in ihren Einrichtungen und Verfaſſungen eine gewiſſe gute Eigenthümlichkeit und Selbſtſtändigkeit haben, welche ſie, wenn ſie nun auf einmal nach der vorgeſchriebnen Form zugeſchnitten werden ſollen, in Gefahr ſind zu verlieren. Ein andres iſts, wo das Schulweſen einer Provinz, das ſo gut als noch gar nicht vorhanden war, neu organiſirt werden ſoll. Hier iſt auch das Neue anwendbar, und es iſt unſtreitig da am rechten Ort, nach gewiſſen Principien überall gleich zu verfahren, wo nicht gewiſſe Umſtände gerade zum Gegentheil rathen. Dann ſind aber auch

b) Die Bedürfniſſe der Schulen an verſchiednen Orten, in verſchiednen Ländern, auch ſolchen, die zu einer Claſſe, z. B. den gelehrten, den Landſchulen gehören, höchſt verſchieden. Dieß iſt beſonders der Fall in ſolchen Staaten, welche ſich nach und nach erweitert, und ſey es durch Eroberungen, oder Erbſchaften, oder Ländertauſch Bürger bekommen haben, welche ſich an Religion, an Sitten, an geiſtiger Bildung, ſelbſt an Sprache ganz ungleich ſind. Dieſe auf eine und dieſelbe Art weiter führen,

ihren Lehranſtalten gleiche Formen anpaſſen, ihnen gleiche Lehrbücher geben wollen, (als ob aus Büchern ein Nationalſinn hervorgezaubert werden könnte) iſt eben ſo vergeblich als unzweckmäßig. Jede Lokalität fordert oft etwas Eigenthümliches. Die Zahl der Lehrer, die danach ſich richtende größere oder geringere Anzahl der Claſſen, die Ungleichheit der Fonds, die ganze Lage des Orts, die wahrſcheinliche Frequenz, die Stimmung der Einwohner, und was nicht alles! macht es völlig unmöglich, Reglements zu erfinden, die auch nur auf die meiſten Schulen anwendbar wären.

Ganz hat dieß Zöllner in ſeiner durch ſeinen frühen Tod unvollendet gebliebnen Schrift, „Ueber Nationalerziehung„ zwar nicht überſehen, aber doch, wie es mir und mehreren Beurtheilern ſcheint, zu wenig in Anſchlag gebracht, und ſogar von einem gemeinſamen Leſebuch einen bedeutenden Vortheil für Nationalgeiſt erwartet. Man vergl. die ſorgfältige Beurtheilung ſeiner Schrift in der Hall. Allgem. Lit. Zeit. 1805. Nr. 13—15.

2) Aber auch die Entwerfung ſolcher allgemeinen Schul- und Lehrplane hat ſehr große Schwierigkeit. Denn ſie ſetzt Männer voraus, die nicht nur zugleich vollkommne Theoretiker und Praktiker, ſondern auch mit den Bedürfniſſen und Kräften, ich möchte hinzuſetzen, dem Perſonal des Staats bis in die kleinſten Details, auf das allergenaueſte bekannt ſind. Welche Aufgabe iſt dieß! und wer mag ſie löſen? Zwar könnten ſich mehrere vereinigen. Aber man weiß ſchon aus der Erfahrung, wie äußerſt ſchwer ſolche gemeinſchaftliche Entwürfe ſind, und wie doch am Ende nur Einer die Hauptperſon bleibt, an deren Ideen ſich die übrigen — aus Trägheit, oder Nachgiebigkeit, oder um die Sache nur geendigt zu ſehen, anſchließen. Immer werden gewiſſe Lieblingideen in den allgemeinen Geiſt eines ſolchen vorgeſchriebnen allgemeinen Schulplans übergehen, die nur Veranlaſſung geben, daß Andersdenkende ſich widerſetzen, und gerade das Gegentheil, wo ſie nur können, in Ausübung bringen.

Wird hingegen von den höheren Behörden dahin geſehen, daß die Vorſteher und die Lehrer der Schulen jedes Orts ein-

ſichtsvolle und thätige Männer ſind; wird ihnen überlaſſen, nach den allgemeinen Grundſätzen, die ja nicht erſt erfunden werden dürfen, in ihrer Lokalität zu verfahren; werden, wo Verbeſſerungen oder Hülfen des Staats nöthig ſind, ihre Vorſchläge geprüft, und wenn ſie ſich bewähren, kräftig unterſtützt, ſo kann man weit ſichrer ſeyn, daß es überall beſſer ſtehen werde, als wenn noch ſo viele Befehle ausgegangen und noch ſo viele allgemeine Vorſchriften ſelbſt als Landesgeſetze publicirt wären.

Der ſchon oben erwähnte Lehrplan für alle Kurpfalz-bayerſche Mittelſchulen oder für die ſogenannten Real-Klaſſen, Gymnaſien und Lyceen; vom General-Schulen und Studien-Directorium entworfen und von S. K. Durchl. gnädigſt beſtätigt, München 1804, welcher ſo viel Aufſehn in der literariſchen und pädagogiſchen Welt gemacht und ſo viele Federn in Bewegung geſetzt hat, liefert eine neue Beſtätigung dieſer Bemerkungen. Nicht nur im Auslande, ſondern in dem Lande ſelbſt, dem er von dem Regenten als Geſetz übergeben ward, erhub ſich eine Stimme nach der andern dagegen. Denn in der That war durch die Materie ſo wohl als die Form, welche dem Unterricht vorgeſchrieben ward, der Kritik ein weites Feld geöffnet. Es wurden bey dieſer Gelegenheit, wiewohl in verſchiednem Ton und Geiſt, ſehr wichtige Gegenſtände zur Sprache gebracht, treffliche Grundſätze aufgeſtellt, und die Regierungen ſowohl, als Schuldirectorien an manche vergeßne Wahrheit erinnert. Man vergleiche, wenn man ſich davon überzeugen will, die ausführlichen Recenſionen in der Jenaiſchen A. L. Zeit. 1805. Nr. 77. Halliſche A. L. Z. Nr. 153. Leipz. Liter. Zeit. 1805. Nr. 145.

Aber deswegen glaube man ja nicht, daß, wenn dieſer Lehrplan einem andern als gerade H. Wismayer, z. B. einem jener Recenſenten, die ſämmtlich viel Vortreffliches darüber geſagt haben, übertragen wäre, der Widerſpruch ausgeblieben ſeyn würde. Wenn jene Beurtheiler, und wohl mit großem Recht, in dem Ganzen des Plans eine Tendenz zur oberflächichen Vielwiſſerey und eine höchſt unbefriedigende Behandlung der Humanioren tadelten, ſo würde wahrſcheinlich eine ganz entgegengeſetzte Behandlung der Sache, dem nicht minder gerechten Tadel der philologiſchen Einſeitigkeit, welche, wie ſchon jemand geſagt hat, nur den alten Sprachen

das Lehrſtoffsmonopol vindiciren möchte, entgangen ſeyn. Man würde die Behauptung, daß es kein Heil ohne die claſſiſche Philologie gebe, daß alles, was ſeit der Reformation, ſie ſelbſt mit eingerechnet, Großes und Gutes geſchehen ſey, uns aus Griechenland und Rom komme, daß ein erneuerter Melanchthonſcher (doch wahrlich ſehr unvollkommner) Schulplan uns allein retten, daß alle Bildung zur Humanität nur durch das Studium der Alten erreicht werden könne — man würde alle dieſe Behauptungen mit hiſtoriſchen und philoſophiſchen Gründen beſtritten haben. Man würde gefragt haben, ob denn wirklich die meiſten älteren und neueren tiefgelehrten Kenner der Griechen und Römer, in ſo manchen Schulen Hollands, Italiens, Deutſchlands die Ausgebildetſten, beſonders ob ſie denn die humanſten Menſchen geweſen, ja ob ſie durch alle ihre Gelehrſamkeit auch nur für ſich ſelbſt zu einem recht würdigen Genuß dieſer unſterblichen Werke gekommen wären? Ob endlich die Einſeitigkeit ihrer Studien ſie nicht namentlich um allen Genuß des vielen Vortrefflichen, welches den neueren Nationen ihre ſchöne Literatur gab, aus blindem Vorurtheil für das Alte gebracht habe?

Aber auch der, welcher den Vermittler zwiſchen dieſen beyden Parteyen machen wollte, würde keiner Partey genügen. Denn ſowohl die Freunde der Realien als die Freunde der Sprachſtudien im Gegenſatz der Realien, würden doch den, der nicht in allen mit ihnen wäre, als wider ſich ſtreitend betrachten. So ſind die Menſchen und ſo werden ſie bleiben! Jedem dünkt das Höchſte, worin er Meiſter iſt. Gerechtigkeit, Unbefangenheit des Urtheils iſt eine der ſeltenſten Tugenden. Daher iſt es beſſer, jeden nach beſter Einſicht praktiſch wirken zu laſſen. In der Praxis ſind ſie ſich oft näher als in der Theorie.

3) Die wirkliche Ausführung ſolcher allgemeinen Plane macht neue Bedenklichkeiten. Es iſt überhaupt eine alte Erfahrung „je mehr Geſetze, deſto mehr Uebertretung“ und „je mehr Zwang, deſto mehr Streben ſich davon los zu machen.“

a) Ein Theil derer, welche Schulen dirigiren und vielleicht ſchon lange glücklich dirigirt haben, erblickt in den neuen Vorſchriften eine Art von Mißtrauen, und iſt ſchon darum einer neuen Ordnung der Dinge nicht geneigt; begnügt ſich dieſe neue Ordnung — wohl gar mit allerley unanſtändigen Bemerkungen —

im Schulkreiſe zu publiciren, und ſie ſo dann ad acta zu legen, ohne ſich im gewöhnlichen Gange irre machen zu laſſen.

b) So bald die Reglements ſich nicht darauf einſchränken, ganz allgemeine Grundſätze aufzuſtellen, an welche zu erinnern allerdings für viele Schulephoren und Lehrer ſehr nützlich ſeyn kann, ſondern in kleine Details gehen, und ſich zu Minutien herablaſſen, die oft der geſunde Menſchenverſtand ſchon lehrt, ſo ſind ſie nur Einengungen und Bedrückungen der freyen Geiſtesthätigkeit, wodurch die Kraft und ſelbſt der gute Wille gelähmt wird.

Dieſe Lähmung der Kräfte bey activen Staatsbürgern, die mit Kopf und Geiſt (nicht wie Tauſende bloß mechaniſch) arbeiten und die Nation weiter bringen ſollen, iſt das Schlimmſte, was ſich in einem Staate ereignen könnte.

Allerdings giebt es im Schulfach auch eine Menge Anfänger und Subalternarbeiter, welche ſtrengen Regeln und Ordnungen unterworfen werden müſſen, weil ſie, wenn man ſie wollte gewähren laſſen, viel Verkehrtes anrichten, und jeden momentanen Einfall, der ihnen wohl gar als genialiſch erſchiene, ins Werk ſetzen würden. Aber dieſe müſſen nicht ſowohl in Landesgeſetzen als in der Schulordnung, in dem Lehrplan, in den Anweiſungen, welche ihnen der erfahrne Vorſteher der einzelnen Anſtalt giebt, die Vorſchriften ihres Thuns und Lehrens finden, die, eben weil ſie auf die Lokalität, auf den Zweck und das Bedürfniß der einzelnen Anſtalt berechnet ſind, ungleich tiefer eindringen können. Jene Vorſteher oder Hauptlehrer müſſen allerdings einem Schulkundigen Collegium immer verantwortlich bleiben, übrigens aber von dieſem die Vollmacht haben, alles nach den Umſtänden, nach der Beſchaffenheit der ihnen genauer bekannten wechſelnden Lehrer und Schüler leiten, und ohne weitere Anfragen beſtimmen zu können, was für den Moment das Bedürfniß und Gemeinwohl fordere. Denn nicht Anarchie im Schulweſen ſollen die bisherigen Bemerkungen befördern, ſondern nur bewirken, daß ſich jede Behörde ihre Schranken abſtecke, und die Höchſte bey ihrer Einwirkung in das, was zum Reſſort

der unteren gehört, nicht ihre Würde und ihren Zweck zugleich aus den Augen verliere.

Zu den allgemeinen Grundſätzen, worüber eine gewiſſe Meinung aller Schulmänner eines Landes ſehr zu wünſchen wäre, gehört beſonders die genaue Beſtimmung der Grenzen, welche ſich die einzelnen Lehranſtalten, von den Gelehrten an bis zu den Landſchulen herab, ſtecken ſollten. Ganz ſcharf laſſen ſich zwar auch dieſe nicht abſchneiden, weil die Beſtimmungen mancher Schulen in einander laufen, auch wo nur eine Schule iſt, manche Zwecke in Verbindung geſetzt werden müſſen. Indeß iſt es offenbar, daß eine ſchwache Nachgiebigkeit gegen den Zeitgeiſt, ſowohl in den Bürger- als den gelehrten Schulen, die Lehrgegenſtände viel zu ſehr erweitert, und dadurch der Sicherheit des Wiſſens geſchadet hat. Ich halte zwar die Klagen über abnehmende Schätzung der Alten für ſehr übertrieben; ich glaube vielmehr, daß ſie, inſonderheit die Griechen, in unſern Zeiten allgemeiner und liberaler als jemals in den Schulen Deutſchlands behandelt werden. Aber weniger akademiſches Weſen auf den Schulen und mehr Verbindung deſſen, was gelehrt wird, mit der alten Literatur würde noch weiter führen; in den deutſchen Schulen aber, welche man immerfort, wie vormals, den lateiniſchen entgegenſetzen, nicht beyde amalgamiren ſollte, würde ebenfalls mehr Simplicität des Lehrplans dem recht nützlichen und bleibenden Wiſſen mehr aufhelfen. Wenn dieß die oberſte Behörde eines Landes zur Regel macht, ſo kommt ſie dadurch gewiß den Wünſchen der Einſichtsvollſten des Fachs entgegen.

Dabey muß nur wieder die Anordnung der Lectionen, der Autoren, die getrieben werden ſollen, der Lehrbücher u. ſ. w. den Vorſtehern überlaſſen bleiben, und nicht etwa weitläuftig vorgeſchrieben, höchſtens angerathen werden, „welche Claſſiker, wie, in welcher Folge und Verbindung mit andern Studien ſie zu leſen ſind.“ Denn vieles, was ſich davon in einem Plane und Buche ganz gut ausnimmt, paßt noch gar nicht im Allgemeinen, und iſt zu abhängig von individuellen Anſichten der Geſetzgeber und von den Lokalitäten.

Eben dieſe Freyheit muß auch in der Feſtſetzung des Lectionsplans bleiben. Der einzelne Schulmann mag z. B. prüfen, wie weit es möglich iſt, den Vorſchlag, den neuerlich ein ſehr achtungswerther Schulmann, H. Kuithan (Pådagogiſche Bibliothek 1803. S. 896) gethan hat, zu realiſiren, zu gleicher Zeit in einer Schule nur einen oder höchſtens zwey bis drey Gegenſtände zu treiben, z. B. in einem Semeſter faſt nichts wie Latein, oder Griechiſch, oder Mathematik; ſodann dieß ſo ernſtlich Getriebene wieder ruhen zu laſſen, und nur wenige Stunden der Wiederholung zu widmen. Schneller ſind dabey gewiß die Fortſchritte, ſo lange man ſicher ſeyn kann, daß die Schüler nicht ermüden, und die Zerſplitterung und Zerſtreuung der Geiſteskräfte wird vermindert, die ein herrſchendes Uebel unſrer Schulen iſt. Auch wird in ſehr kleinen Anſtalten die Realiſirung möglich ſeyn, aber doch immer Modificationen nöthig machen, worüber ſich keine allgemeinen Regeln geben laſſen.

c) Alle zu ſehr in das Einzelne gehende Schulordnungen erfordern eben ſo genaue Aufſichten, folglich eine ins Kleine gehende Controlle der höchſten Behörden. Ohne dieſe kann man ſicher darauf rechnen, wenn man die Menſchen in der Wirklichkeit kennt, daß in kurzer Zeit alles wieder vergeſſen, und in das Alte und Gewohnte zurückgekehrt iſt. Folglich müſſen weitläuftige Anzeigen und Berichte erſtattet werden, wodurch nicht nur die Zeit des ohnehin beladnen Schulmanns ungemein beengt, ſondern, wie durch alle zu ängſtliche Maaßregeln, auch in dieſem Fach viel Hintergehung und ein Mechanismus veranlaßt wird, wodurch Charakter und Geiſt verdirbt. Dagegen würden recht angeſtellte unerwartete Viſitationen von ſachkundigen Männern weit wirkſamer ſeyn, welche nicht ſowohl unterſuchten, ob der Buchſtabe der Geſetze beobachtet ſey, ſondern ob ein guter Geiſt in der Anſtalt lebe, ob ſie gedeihe und ſich in ihren Schülern bewähre. Nur dadurch kann der Nachläſſigkeit geſteuert und das Verdienſt aufgemuntert werden.

---

II.

# II.

# Beyträge
zur
# Geſchichte
der
# Pädagogik und Didaktik.

# I.

# Ueberblick der allgemeinen Geſchichte des Erziehungs- und Schulweſens.

## Bis zum Ende des ſiebzehnten Jahrhunderts.

I.

Eine vollſtändige Geſchichte deſſen, was ſeit den älteſten Zeiten bis auf die unſrigen herab über Erziehung und Unterricht gedacht und für ſie gethan iſt, erwartet und verdient ihren Bearbeiter. Noch ſieht man ſich vergebens nach einem Werke dieſer Art um. Die Materialien liegen in den verſchiedenartigſten Schriften zerſtreut. Nur einzelne wichtigere Zeitperioden ſind von Einzelnen bearbeitet.

Beyträge zur Geſchichte v. Chr. Geb. müſſen aus den Claſſikern, die gelegentlich dieß und jenes erwehnen, geſammelt werden. Dieß iſt zum Theil in den § 2. 3. anzuführenden Schriften geſchehen. Mangelsdorf Darſtellung deſſen, was ſeit Jahrtauſenden im Erziehungsweſen gethan worden, Leipzig 1779. iſt nur in einzelnen Perioden einigermaßen brauchbar; in andern ganz unvollſtändig. Nach Chr. Geb. liegen die Bruchſtücke in den Hiſtorikern, den Chroniken und einigen theoretiſchen Werken über Didaktik und Schulweſen. Hätten wir doch über

das Ganze etwas ſo Gutes, als Ruhkopf in der „Geſchichte des Schul- und Erziehungsweſens in Deutſchland, von der Einführung des Chriſtenthums bis auf die neuern Zeiten, Bremen 1794. I. Th." zu liefern angefangen hat. Auch Ludovici Hiſtoria Scholarum celebrium, V Partes. Lipſ. 1708 — 1718. Biedermanns Acta Scholaſtica, und Schulze Literaturgeſchichte der Schulen Deutſchlands. Weißenfels 1804. (2 Rthlr. 12 Gr.) enthalten ſehr brauchbare Materialien. Dieß iſt auch der Fall mit vielen kleinen faſt vergeßnen Schriften und Programmen, von denen die wichtigſten genannt ſind in dem Catalogo Bibl. Bunovian. Tom. I. Vol. I. p. 891. Sectio II. De origine et incrementis Scholarum, Scriptores generales; vergl. Vol. II. L. VIII. noch vollſtändiger aber in F. E. Petri (ſehr ſchätzbarem) Magazin der pädagog. Literaturgeſchichte. 1 Samml. 1805. (10 Gr.).

2.

Unter den Nationen, bey welchen man zwar Kenntniſſe und eine gewiſſe Geiſtesbildung nicht ganz vermißt, die ſich jedoch nie zur Wiſſenſchaftlichkeit erhoben haben, fehlte es weder an praktiſchen Einſichten, noch ganz an Anſtalten zur Erziehung und Unterweiſung der Jugend. Nur ſind alle Nachrichten davon höchſt fragmentariſch, oder das, was die Griechen davon zu erzählen pflegten, iſt nicht hiſtoriſch ſicher. Dieß iſt der Fall bey Hebräern, Egyptiern und Perſern.

1. Hebräer. Einzelne Sittenſprüche enthalten bloß die allgemeinſten Begriffe von Gehorſam, Elternliebe und Kinderzucht. 2 Moſ. 20, 12. 5 Moſ. 5, 16. Pſ. 127, 3—5. Sprüchw. 13, 24. C. 22, 15. C. 29, 17. C. 19, 19—21. Jeſ. Sir. 3, 9—18. C. 30, 1—13. Salomo und Jeſus der Siracide, dürften die phi-

lanthropiſche Methode nicht gebilligt haben. Die erſte Erwehnung von Unterrichtsanſtalten ſind die Prophetenſchulen, die Samuel (ums Jahr 2900.) ſtiftet. M. ſ. Calmet Diſſert. ſur les Ecoles des Hebreux. — Hering Abh. von den Schulen der Propheten. Bresl. 1777. und Purman de re ſcholaſtica Hebraeorum 1779.

2. Egyptier. Die einzige Quelle iſt Herodot. Man ſ. beſonders L. II. 35 — 37. 77. 165. 168. und vergleiche de Paw Recherches ſur les Egyptiens; auch Savary lettres ſur l'Egypte. XIII. pag. 147. (deutſch von Schneider.)

3. Perſer. — Xenophon ſtellt ihre Erziehungs-Methoden in der Cyropädie L. I. unſtreitig mehr idealiſirend als hiſtoriſch dar. Nach ſeinen Angaben gehören die Kinder weit mehr dem Staat, als den Eltern, denen jedoch das Recht über Leben und Tod noch zugeſtanden iſt. — Es giebt Erziehungshäuſer nach dem verſchiedenen Alter. — Frugalität, Gewöhnung an körperliche Uebungen und bürgerliche Tugenden ſind Grundmaximen der Bildung. Die Magier beſorgen den Unterricht im Wiſſenſchaftlichen.

3.

Die Griechen ſtehen auch hier wie überall unter den Völkern des Alterthums an der Spitze. Bey ihnen wird zuerſt an ein geordnetes Syſtem von Grundſätzen für alle wiſſenſchaftliche und praktiſche Gegenſtände gedacht. Modificirt werden dieſe Grundſätze in den einzelnen griechiſchen Staaten, durch ihre politiſche Verfaſſung.

1. Spartaner. — Ihr Geſetzgeber — auch in der Pädagogik — Lykurgus (το γαρ όλον και πασης νομοθεσιας έργον είς την παιδειαν ἀνηψε). Der Geiſt der Erziehung iſt rauh, kriegeriſch, einſeitig. Körperliche Abhärtung bis zum Extrem. — Geiſſelung am Altar der Diana.

Pauſan. III, 16. Cic. Tuſc. II, 14. Den einzelnen Claſſen (ἀγελειαι) ſind Archonten und Pädonomen vorgeſetzt. — Wenig Sorge für weibliche Sittlichkeit. Meurſ. II, 1—13. trotz der Aufſicht der Ἁρμοσυνων. — Plutarch de Inſtit. Lacon. Xenoph. de Rep. Lac. — Sparta. Von Manſo S. 145. ff.

2. Athenienſer. Geſetzgeber Solon. — Sein Zweck nach Lucian: ὁπως οἱ πολιται ἀγαθοι μεν τας ψυχας, ἰσχυροι δε τα σωματα γιγνοιντο. Die Lehrer führen nach ihrer Beſtimmung ſchon verſchiedene Namen. Der Aufſeher, welchen die Knaben, wenn ſie der weiblichen Pflege entwachſen ſind, bekommen, — gewöhnlich ein verſtändiger Sklave, — heißt παιδαγωγος. Dieſer führt ſie in die Schule zum Γραμματιστης und Κιθαριστης. Erwachſner kommen ſie zum παιδοτριβης, und nun gehen die höhern Uebungen an, theils in den Gymnaſien, Lyceen, in denen ihn Gymnaſiarchen, Gymnaſten bilden, theils im Umgang mit den Philoſophen. Die ganze Erziehung iſt anfangs mehr auf Kraft und Muth, nach und nach mehr auf Wiſſenſchaft und Geſchmack berechnet. Ihre Hauptmomente ſind Γραμμαστικη, Γυμναστικη, Γραφικη, Μουσικη, welche letztere oft das bezeichnet, was uns humaniſtiſche Bildung iſt. S. G. I. Voſs de quatuor artibus popularibus. Die Erziehung, immer zunehmend an Verfeinerung, wird zuletzt Verweichlichung.

S. unter den Alten: Plato de Leg. I. II. VI. Ariſtoteles Polit. vergl. mit Tennemann Syſt. der platon. Phil. Letzter Bd. S. 249—62. Plutarch dürftige Schrift de Educat. puer. — Hauptſtellen aus den Griechen hat Gedicke geſammelt und überſetzt in Ariſtoteles und Baſedow. — Unter den Neueren iſt ein Hauptbuch: C. F. H. Hochheimer Verſuch eines Syſtems der Erziehung der Griechen aus der Geſchichte derſelben entwickelt, 1. 2. B. Deſſau 1788. (1 Rthlr. 20 Gr.) und die von Petri im Magazin S. 31—46 genannten Schriften und Nachweiſungen.

4.

Die Römer folgen auch hier der Spur der Griechen, nach und nach auch ihren Verirrungen. In den früheren Jahrhunderten der Republik, gilt Tapferkeit und Vaterlandsliebe allein. Einfalt der Sitten ſchützt die Sittlichkeit. Wiſſenſchaft, Cultur, Bekanntſchaft mit den Griechen, führt alles Gute und alles Uebel über Rom. Nach der Unterjochung Carthagos und Griechenlands, ſeufzen die Beſſeren immer lauter über die Verderbniß der Erziehung.

Körperliche Erziehung beginnt früher als geiſtige Ausbildung. — Der echt republikaniſche Geiſt erhält die Tugend in Ehren. Sie iſt Sitte. Aber feiner wird alles, ſeit man gelehrter wird. Cuſtodes und Comites findet man ſchon früh für die Kinder nöthig, wenn ſie der Muttererziehung, die in einzelnen Familien vortrefflich iſt, nicht mehr bedürfen. Doch bald kommt man auch dahin, die wohlfeilſten Hofmeiſter, meiſt käufliche Sclaven, zu wählen, und ſo — wie Ariſtipp einmal ſpottete, zwey Sclaven, — Erzieher und Zögling — ins Haus zu bekommen. Um die Zeit der erſten Kaiſer, und wohl ſchon früher, iſt der Geiſt der römiſchen Erziehung Gräcomanie. Griechinnen hält man allein für taugliche Gouvernannten. — Für Unterricht giebts in Rom Gymnaſien, — daneben auch Schreib- und Rechenſchulen. — Edict des Cenſors Craſſus (660.) gegen die Schulen der lateiniſchen Rhetoren (qui nihil docebant, niſi ut auderent juvenes. Sueton. de Cl. Orat. und Cic. de Orat. III. 94.) — In der Erziehung der Vornehmen finden die Satiriker jener Zeit (Horaz, Juvenal) eben ſo viel Anlaß zum Spott, als die unſrigen. S. Horat. Serm. I, 6. 71. ſq. A. P. 325. ſq. Juven. Sat. XIV.

M. ſ. Quinctilian. Inſt. I — Auct. Dial. de Cauſſis corruptae eloquentiae. — Select. Hiſt. p. 161. Lindinger Programmata IV. de Cultura iuventutis romanae. Halae 1754. I. A. Erneſti Proluſio de privata Romanorum diſciplina in der Opusc. philol. I. G. Walch D. de Gymnaſiis litterariis vett. Romanor. Jena 1721. Bötticher de tirocinio. — Vergl. Petri Magazin S. 47—61.

5.

Die Verbreitung der chriſtlichen Religion iſt von den wichtigſten Folgen, unter andern auch für Erziehung und Unterricht. Indem ſie im Menſchen die Menſchheit ehren lehrt, erweckt ſie auch ein allgemeines Intereſſe an der Bildung aller Stände, und ſorgt ſelbſt für den Unterricht des Volks. Aber es hat viel Zeit gekoſtet, ehe alle dieſe Keime ſich entwickeln, und Früchte tragen konnten.

Unvollkommen genug iſt alles im Anfang bey dem Entſtehen der chriſtlichen Geſellſchaft und in den ſtürmiſchen Zeiten, bis die neue Religion erſt Boden und Land gewinnt. Lange Zeit beſucht die Jugend die Schulen der Griechen und der Römer. Der Religionsunterricht wird von chriſtlichen Lehrern, ſelbſt Biſchöfen, ertheilt. Auf ihn ſchränkt ſich auch allein die Unterweiſung der Katechumenen ein. Die hohe Schule in Alexandrien iſt zur Bildung der Chriſtenlehrer beſtimmt. In Klöſtern werden aber ſchon hie und da junge Leute unterrichtet; freylich faſt allein um Religioſen aus ihnen zu bilden.

Keuffel Hiſtoria Originis ac progreſſus ſcholarum inter Chriſtianos. Helmſt. 1743.

6.

Carl der Große, — ſelbſt nicht ohne Geiſtescultur und einige wiſſenſchaftliche Kenntniſſe —

ſorgte aufs thätigſte für Unterricht und Jugendbildung. Ihm hat man vorzüglich die Errichtung von Unterrichtsanſtalten in Klöſtern, Biſchofsſitzen und Stiftern zuzuſchreiben, welche unter verſchiedenen Abwechslungen bis zum 13ten Jahrhundert fortgedauert haben, wodurch die ſtädtiſchen Verfaſſungen und durch Aufleben der Humanioren manches beſſer wird.

Hauptmomente der weiteren Ausführung der Geſchichte dieſes Zeitraums würden folgende ſeyn:

Alcuin, ein vorzügliches Werkzeug unter Carls des Großen Regierung. — Urſprung des Namens Scholaſticus (Schulmeiſter). — Rector — Magiſter puerorum — Primicerius. — Berühmte Kloſterſchulen in Deutſchland, der Schweiz, beſonders in Fulda unter Rhabanus Maurus (qui monachos etiam in omni ſaecularis ſcientiae literatura ad plenum erudiebat. Trithem ap. Launoium.)

Dom-, Stifts- und Cathedralſchulen. — Ludwig der Fromme macht ihre Anlegung zur Bedingung der Anlegung von Stiftern. Die Canonici müſſen Unterricht ertheilen. — Beſonders berühmt ſind die nach und nach entſtandnen Domſchulen in Paderborn, Utrecht, Hildesheim, Magdeburg. — Gegenſtände des Unterrichts ſind die ſieben freyen Künſte, nach dem bekannten Verſe:

Gramm(atica) loquitur: Dia(lectica) vera docet;
Rhe(torica) verba colorat
Mus(ica) canit; Ar(ithmetica) numerat; Geo(metria) ponderat; As(tronomia) colit aſtra.

wovon die drey erſten das Trivium ausmachten, das vorzüglich in den Schulen (Trivial-Schulen) gelehrt ward.

Doch wird auch hie und da das Studium der Alten mit Eifer getrieben, wozu für Deutſchland die Verbindung mit Italien vortheilhaft iſt. Der Adel ſchämt ſich auch ſelbſt nicht, Unterricht zu ertheilen, weil — aus dem Scholaſticus ein Biſchof werden kann.

Verfall der Dom- und Stiftsſchulen, ſeit dem die Clauſur an vielen Orten aufgehoben wird, und man die Präbenden verzehren kann, faſt wo man will. Nun fing der Adel an ſich des Schulhaltens zu ſchämen. Es gab eine bequemere Art Domſcholaſter zu ſeyn. Damit es doch noch einen Schein von Schule behielt, ward ein Rector angeſtellt, der Schulgeld bekam, das er nun ſchon berechnen konnte. Die Stellen wurden ſogar käuflich. Rechtliche Leute ſchämten ſich ihrer. Die Päbſte ſahen dieſen Mißbrauch ein. Aber die Bullen wirkten nichts.

Wohlthätiger Einfluß der ſtädtiſchen Verfaſſungen auf das Schulweſen, beſonders in Deutſchland. — Parochialſchulen — Stadtſchulen — die Anfangs von den Canonicis ſehr erſchwert, und hie und da, beſonders wo ein privilegirter Scholaſticus iſt, bloß auf Schreibſchulen eingeſchränkt werden. Entſtehen der zunftartigen Verfaſſung eines Rectors, Oberlehrers und ſeiner Unterlehrer (Geſellen, Hypodidascali, Locati, Stampuales) und des Patronatrechts der Magiſträte.

Wanderungen der Schüler im 14ten Jahrhundert (Scolares vagantes. Fahrende Schüler. Bacchanten. Schützen). Unvermeidlicher Verfall des Unterrichts und der Diſciplin. — Immer geſchmackloſere Schulbücher. — Koſtbarkeit guter Schriften. Dictirmethode.

Gregoriusfeſt ſeit dem neunten Jahrhundert. Schulkomödien.

Anfänglich haben die neu entſtehenden Univerſitäten auf die Schulen ſchädlichen Einfluß. — Deſto wohlthätiger

wirkt im 15ten Jahrhundert das Wiederaufleben der Wiſſenſchaften in Italien, weckt überall Liebe zu den Humanioren, und bildet einzelne treffliche Schulmänner. Aber der Schulſtand iſt durch Armuth und ſtolze Geringſchätzung äußerſt gedrückt, und der Schulmann verdient kaum das Brodt. Männer wie Erasmus, muntern gleichwohl durch ſehr edle Vorſtellungen wieder auf (Epp. I, 55.). — Bey den Mönchen aber wird wenig dadurch ausgerichtet.

Die Bildung des weiblichen Geſchlechts wird in dieſem Zeitraum entweder ganz verſäumt, oder iſt, ſelbſt bey Prinzeſſinnen, völlig gelehrte Bildung.

M. ſ. J. Launoii L. de Scholis celebrioribus, ſeu a Carol. M. ſeu poſt eundem per Occidentem inſtauratis. Operum T. IV. P. I. C. Schöttgen Diatribe hiſtoric. literaria, de ſtatu ſcholarum ante Reformationem. Francof. 1717.

7.

Die Reformation und die vorausgegangene Wirkſamkeit mehrerer heller Köpfe, wie Erasmus, Reuchlin, hat den ſichtbarſten Einfluß auf beſſeren Unterricht und beſſere Erziehung, beſonders in Deutſchland. Dazu trägt Luthers geſunder Verſtand, der ſich vom Hergebrachten oft ſo wenig blenden läßt, und Melanchthons Gelehrſamkeit und feines Urtheil, daneben die Erfindung der Buchdruckerkunſt, nicht wenig bey. Indeß bleibt doch viel Ueberreſt der Mönchserziehung nicht nur in katholiſchen, ſondern auch in proteſtantiſchen Ländern.

Luther fühlte eben ſo tief das Verderben und den Unſinn, der auf Univerſitäten und auf Schulen herrſchte, als

die Schwierigkeit, ſogleich abzuhelfen. Schwärmer, die ſich an die Reformatoren anſchloſſen, ſchienen ſogar das Uebel zu vermehren. Er wendete ſich aber kraftvoll an den Adel — und an die Burgemeiſter und Städte deutſcher Nation um Aufrichtung der Schulen. (Luth. Werke II, 315 455.) Von ſeinen hellen Einſichten zeugen eine Menge Stellen ſeiner Schriften. Einige der kernhafteſten, bey weitem nicht alle, ſind von Gedike in „Luthers Pädagogik, oder Gedanken über Erziehung und Schulweſen aus Luthers Schriften," geſammelt. Berlin 1792.

Melanchthon entwarf die Kirchen- und Schulordnung, welche lange als Geſetz betrachtet ward, ſo unvollkommen und einſeitig auch vieles darin war. Auch richtete er einige Städtiſche Schulen ein, verhütete aber nicht ganz den akademiſchen Ton, wobey die Schüler ohne Grundkenntniſſe von den Schulen kommen, worüber er hernach ſelbſt klagt. (Declam. I, 447. 482. IV, 738.)

Erasmus, ein eben ſo kenntnißreicher als praktiſcher Kopf, that tiefe Blicke in die wahre Methodik des Unterrichts. Auch ſind mehrere ſeiner Schriften recht eigentlich für die Jugend beſtimmt.

Für die Ehre und Erleichterung des Schulſtandes geſchah gleichwohl wenig. Auch die nun entſtehenden Scholarchate dachten daran nicht.

Aus den Currenden entſtanden unglücklicherweiſe die Singchöre bey den Stadtſchulen. Auch die Errichtung mehrerer Stipendien und Freyſtellen war nur einſeitig wohlthätig. Sie reitzten viele ſtumpfe Köpfe zum Studiren.

Vermehrung der Landſchullehrer, woran es hie und da ganz gefehlt hatte.

Unter die verdienten merkwürdigen Schulmänner dieſer Periode gehören Trotzendorf, J. Sturm, Neander, Heyden.

J. Amos Comenius (geb. 1592. Theolog und Schulmann in Mähren und Pohlen, † als Privatmann 1671. in Amſterdam) machte in allen Ländern großes Aufſehen durch ſeine Janua linguarum reſerata, ſeine Didaktik, und ſeinen Orbis pictus — das Elementarwerk jener Zeiten. (S. oben S. 178.) Erleichterung war eine der Tendenzen ſeiner Methode. Die wahren Gelehrten hatten aber gerechte Urſach, gerade mit dieſer Tendenz am unzufriedenſten zu ſeyn.

Mit der Verbreitung der Buchdruckerkunſt nahm auch die Schreibſeligkeit im Schulfach zu. Eine große Menge von Schulbüchern entſtanden, was ſich vorher, wo alles geſchrieben werden mußte, von ſelbſt verbot. — Auch eine Menge Hülfs- und Erleichterungsſchriften, unter denen weit mehrere Beförderungsmittel der Trägheit als des Fleißes waren.

In der römiſchen Kirche machte das Entſtehen der Geſellſchaft Jeſu (1521) auch im Schul- und Erziehungsfach Epoche. In allen Gegenden Europens wurden Jeſuiter-Collegia als Schul- und Erziehungsanſtalten angelegt, die ſehr viel Eigenthümliches hatten; unſtreitig auch viel Gutes, beſonders in Frankreich. Daher erſcheinen ſie ſelbſt Proteſtanten ſo reizend, daß ſie Kinder in die Convictoria alumnorum ſchicken, die mit den Collegien verbunden ſind. — Sehr viele Schulbücherausgaben rühren von Jeſuiten her. S. Ratio atque Inſtitutio ſtudiorum S. J. Antw. 1635. Cornova die Jeſuiten als Gymnaſialſchullehrer. Wien 1804. (18 Gr.)

In Frankreich machten die Janſeniſtiſchen Lehr- und Erziehungsanſtalten zu Port-Royal in mehr als einer Hinſicht viel Aufſehn. S. Hiſtoire generale de Port-Royal. Amſt. 1755. 57.

Ueber die engliſchen und holländiſchen Schulen: J. Benthems engliſchen und Deſſelben holländiſchen Kirch- und Schulenſtaat. Ueber Dännemark die Däniſche

Bibliothek, 4 Th. Ueber Deutſchland beſonders Ludovici, Biedermann und Schultze (§. 1.). Ueber den ganzen Abſchnitt (6. 7.) Ruhkopf.

8.

Welchen Einfluß die chriſtliche Religion auf den Zuſtand der Völker auch von Seiten der Jugendbildung gehabt hat, dieß würde noch einleuchtender hervortreten, wenn eine allgemeine Geſchichte des Erziehungs- und Schulweſens ſich auch über nichtchriſtliche Völker verbreitete. Allerdings ſind einige nichts weniger als ganz zurückgeblieben, und haben ſelbſt ihre blühenden Perioden gehabt. Aber die Vergleichung mit chriſtlichen Nationen hält keine gleichzeitige aus, wenn man auch gar keine Rückſicht auf die nimmt, die noch auf der Stufe einer gänzlichen Uncultur ſtehen.

In der Ausführung müßte hier beſonders Rückſicht genommen werden auf geiſtige Culturgeſchichte der Bewohner von Arabien — der ganzen Türkey — Indien — Perſien — China. Auch wäre eine Parallele des Fortſchritts der jüdiſchen Nation mit den Fortſchritten der chriſtlichen Völker, unter denen ſie lebt, zu ziehen.

9.

In den deutlicher oder dunkler gedachten allgemeineren Principien der Erziehung, begegnen ſich übrigens — auch dieß lehrt die Geſchichte — die verſtändigen Menſchen aller Zeiten, ſo verſchieden auch die Stufen der Cultur ſeyn mögen, auf welchen ſie ſtehen. Denn jene Principien liegen innerhalb der Sphäre des

geſunden Menſchenverſtandes, der ſich zu keiner Zeit verleugnet hat. Wer mit Kindern umgeben war, und die Fähigkeit hatte, über das, was ihn umgab, nachzudenken, mußte eben ſowohl aus der Art ihrer phyſiſchen und geiſtigen Entwickelung gewiſſe allgemeine Reſultate ziehen, als aus der Wahrnehmung der Bildungsepochen andrer Naturweſen. Erfahrungen über die Eindrücke, welche gewiſſe Behandlungen auf Kinder machten, mußten zu Grundſätzen führen, und ſo bald die inſtinktartige Elternliebe zu einer vernünftigen Empfindung ward, mußte auch ein Beſtreben entſtehen, jene Grundſätze zum Heil der Nachwelt anzuwenden. Nationalcharakter und Nationalſitte modificirte bloß das Allgemeine derſelben, und beſtimmte die beſondre Tendenz der Erziehung auf gewiſſe Tugenden und Fertigkeiten, die für die wichtigſten gehalten wurden. Die feinere und mehr wiſſenſchaftliche Bearbeitung der Pädagogik, iſt die Frucht eines erhöhten Studiums der Pſychologie und der Moral unter den Neueren. Daher haben auch Engländer, Franzoſen und Deutſche am meiſten für die Erziehungslehre gethan, ſo wie wir ihnen in der Seelenkunde und der Ethik bey weitem das Vortrefflichſte zu danken haben.

## II.
# Anſichten
## der deutſchen Pädagogik und ihrer Geſchichte
### ſeit dem Anfang des achtzehnten Jahrhunderts.

Vergebens ſucht man in der Geſchichte der Vorwelt eine Zeitperiode, in welcher in Deutſchland, oder in irgend einem andern Lande, ſo viel über Erziehung und Schulweſen gedacht, geredet und geſchrieben, ſo viel auch wirklich — glücklich oder unglücklich gilt hier noch gleich — unternommen wäre, als ſeit dem Anfang des achtzehnten Jahrhunderts. Daß dieß Jahrhundert überhaupt einen eigenthümlichen Charakter hatte, iſt allgemein anerkannt. Wie ſollte dieſer nicht auch in die Pädagogik übergegangen ſeyn? Nirgends aber iſt dieß ſo ſehr als in Deutſchland geſchehen.

Ob dieſer eigenthümliche Charakter guter oder ſchlechter Art, oder ob, wie gewöhnlich auch hier Gutes mit Schlechtem, Gewinn mit Verluſt gemiſcht war, wird ſich am beſten aus einer Geſchichte abnehmen laſſen, welche, ohne dem Urtheil vorzugreifen, offen und treu die Thatſachen ſammelt, und die Verſuche mit den Erfolgen zu eigner Vergleichung zuſammenſtellt. Die Meiſten urtheilen, weil ihnen der Ueberblick fehlt, zu einſeitig. Bemerkte Fortſchritte zum Beſſeren in dem oft ſo engen Kreiſe, worin ſie gerade leben, nehmen ſie für Bürgſchaften eines nahen goldnen Zeitalters. Wahrgenommene Verſchlimmerungen der häuslichen oder öffentlichen Erziehung, ſollten ſie dergleichen auch nur in ihrem kleinen Wohnorte bemerken, ſind ihnen traurige Zeichen der Zeit, und Vorboten einer ganz nahen allge-

allgemeinen Verderbniß. So hat es der Menſch von jeher gemacht. Seine Welt, iſt ihm die Welt; in dem Kreiſe ſeiner Umgebungen glaubt er das Bild der Menſchheit zu ſehen.

Zu einer vollſtändigen Geſchichte, welche den unbefangenen Denker auf die Höhe führen könnte, von welcher es allein möglich iſt, das Ganze zu überſchauen, würden zunächſt recht viele Vorarbeiten zu wünſchen ſeyn.

Philoſophiſche Staatskundige, hätten die Beſtrebungen und die Erfolge der bisherigen — gegen die Vorzeit gehalten, ſo ſehr veränderten — häuslichen Erziehung; philoſophiſche Schulmänner, die Früchte neuer Methoden in den Schulen ihres Kreiſes zu ſammeln. Biographien der merkwürdigſten Theoretiker und Praktiker ſind zum Theil ſchon vorhanden, und die fehlenden würden, da der Männer, die in das Ganze gewirkt haben, gerade ſo ſehr viele nicht ſind, leicht zu ergänzen ſeyn. Ueber einzelne, z. B. die philanthropiſchen Erziehungsverſuche, liegen die Actenſtücke beynah ſchon vollſtändig vor dem Auge des Publikums.

---

Bey der Bearbeitung der Geſchichte der deutſchen Pädagogik, kann man, wie bey der Geſchichte jeder Wiſſenſchaft, entweder einzelne Geſichtspunkte wählen, einzelne Zwecke beabſichtigen, oder mehrere mit einander vereinigen.

Betrachtet man die Pädagogik als eine Wiſſenſchaft, ſo würde ſie, gleich der philoſophiſchen oder theologiſchen Dogmengeſchichte, alle ſeit dem Anfang des vorigen Jahrhunderts entſtandene allgemeine Erziehungsprincipien und Theorien, und wie eine ſich aus der andern ent-

wickelt, oder eine der andern entgegenſtrebt, ihren Urſprung, ihre Aufnahme, ihre Wirkung, ihr Herrſchen oder Verſchwinden, darſtellen, — theils im Allgemeinen — theils in der Anwendung auf einzelne Materien, z. B. „von den Strafen und Belohnungen, von der Schuldisciplin, von der Religion als Erziehungsmittel," oder im Fache des Unterrichts, „von der Würdigung einzelner Theile deſſelben, von den ſogenannten Realien und ihrem Verhältniß zu den Sprachen u. ſ. w."

Iſt der Zweck, mehr eine Geſchichte der Pädagogen als der Pädagogik, mehr der Schulmänner als des Schulweſens zu liefern, ſo wird ſie in ihrer Form einer Gelehrtengeſchichte gleichen, ſofern man auch dieſe von einer Geſchichte der Gelehrſamkeit unterſcheiden kann.

Als Literaturgeſchichte behandelt, wären die Erziehungs- und Schulſchriften ihr Hauptgegenſtand. Kein Jahrhundert giebt dem pädagogiſchen Literator eine reichere Ausbeute. Auch wenn er abzieht, was Plagiat, Compilation, und vom erſten Entſtehen an Makulatur war, bleibt noch immer mehr Gutes übrig, als in irgend einer früheren Epoche, ſo wie man in großen und volkreichen Städten zwar natürlich ungleich mehr ſchlechte Menſchen, aber daneben doch auch deſto mehr der Weiſen und Guten findet.

Welches auch der Geſichtspunkt ſeyn mag, von dem man bey einer ſolchen Geſchichte ausgehen will, auf jeden Fall muß man doch über gewiſſe Hauptabtheilungen einig werden, unter welche ſich die große Menge von Materialien am bequemſten ordnen ließe.

Die chronologiſche Methode würde ihre Vorzüge haben, wenn es möglich wäre ſcharfe Grenzen zu beſtimmen. Hätte ſich ohngefähr in jedem Viertel des Jahrhunderts Schul- und Erziehungsweſen geändert, oder wäre die Wirkung dieſes oder jenes berühmten Pädagogen jemals allge-

mein geworden, ſo würde es leicht ſeyn, hiernach die Epochen zu beſtimmen. Aber die Erfahrung lehrt das Gegentheil. Das Aufkommen einer neuen Theorie gab ſo gar oft Gelegenheit, daß man die ältere nur um ſo feſter hielt. Es wird daher der Sache angemeßner ſeyn, durch ſcharfe Beobachtung der Principien und Theorien, nach welchen man in dieſem Jahrhundert erzog und unterrichtete, gerade wie in der Geſchichte der Philoſophie, oder der Medicin, gewiſſe Schulen *) abzuſondern, und aus der Darſtellung ihrer Specialgeſchichte, das Geſchichtsgemälde des pädagogiſchen Jahrhunderts zuſammen zu ſetzen.

Ich lege einen Verſuch einer ſolchen Claſſification den Sachkundigen zur Prüfung vor. Dem künftigen Geſchichtſchreiber ſey es überlaſſen, ob er ſie zur Ueberſicht des Ganzen bequem finden wird. Ich nehme dabey vorzüglich Rückſicht auf das proteſtantiſche Deutſchland.

So bald von Deutſchland in Hinſicht auf irgend eine Art von geiſtiger Cultur die Rede iſt, ſo kann man die Rückſicht auf die herrſchende Religion nicht entbehren. Bey allem Streben einzelner vortrefflicher Männer in dem katholiſchen Theil des Vaterlandes, iſt es doch unverkennbar, und von ſo manchem katholiſchen Schriftſteller laut eingeſtanden, wie weit das proteſtantiſche Deutſchland voran ſey. In Anſehung des Zuſtandes einiger Wiſſenſchaften, und inſonderheit des

*) Der Zuſammenhang lehrt ſchon, daß nicht von Schulen im gewöhnlichen, ſondern in eben dem Sinne hier die Rede ſey, worin man von der platoniſchen, ſokratiſchen, akademiſchen, hypokratiſchen Schule — ſonſt auch wohl Secte und Partey genannt — zu reden pflegt.

Schul- und Erziehungsweſens, iſt es bis zum Augenſchein klar. Hat ſich gleich von dem, was von Proteſtanten dafür geſchehen iſt, vieles auch jenen Ländern mitgetheilt, ſind gleich pädagogiſche Schriften in Menge dahin verbreitet, und ſelbſt als gute Waare durch Nachdruck vervielfältigt, ſo iſt doch die Wirkung davon weniger allgemein geworden. Die Abhängigkeit des Erziehungsweſens von den Geiſtlichen dieſer Kirche; die Abhängigkeit dieſer, auch der aufgeklärteſten, von ihren hohen Oberen; die Befürchtung, durch Aenderungen in der alten Form, dem Geiſte des Katholicismus zu nahe zu treten, dieß alles hat gemacht, daß man mehr ſtille Verbeſſerungen gewünſcht, als Hand ans Werk gelegt. Die Aufhebung der Jeſuiterſchulen, in welchen wahrlich nicht alles zu verachten, einiges muſterhaft war, iſt durch nichts beſſeres erſetzt. Eine längere Regierung Joſephs würde hierin große Dinge möglich gemacht haben, wenn er anders ein eben ſo ausdauernder als raſcher Reformator geblieben wäre. Neuerlich hat Beyern die allgemeine Aufmerkſamkeit auch von dieſer Seite auf ſich gezogen. Ueber den Erfolg zu urtheilen würde noch zu früh ſeyn.

Stehen nun gleich auch jene Länder, und beſonders manche unter ihnen, welche durch politiſche und geographiſche Beziehungen den proteſtantiſchen näher verbunden ſind, nicht mehr auf der Stufe, worauf ſie in pädagogiſcher Hinſicht im Anfang des 18ten Jahrhunderts ſtanden, ſo ſind jene Schulen, von welchen ich die Hauptveränderungen in der deutſchen Pädagogik herleiten zu müſſen glaube, doch ſämmtlich aus dem Schooß der proteſtantiſchen Kirche hervorgegangen, und ein Geſchichtſchreiber des katholiſchen Schul- und Erziehungsweſens, würde unſtreitig andre Geſichtspunkte wählen, andre Epochen beſtimmen müſſen, wenn er von dem, was unter ſeinen Glaubensgenoſſen geſchehen ſey, ausſchließend reden wollte. Bey der Geſchichte ſo mancher andrer Wiſſenſchaften, z. B. der Medicin, der Naturge-

ſchichte, darf von dieſem Unterſchiede nicht die Rede ſeyn, da ſie weit weniger, als die Pädagogik mit der Religion im engen Verhältniß ſtehen.

---

Alle die, welche ſeit dem achtzehnten Jahrhundert mit entſchiedner Kraft auf Pädagogik und Schulweſen gewirkt haben, kann man nicht unbequem unter vier Hauptclaſſen ordnen. Sie gehörten entweder zu der Parthey, welche man bey ihrem Entſtehen mit dem Namen der Pietiſten zu bezeichnen pflegte, unter denen Franke in Halle ſehr viel umfaſſende Schul und Erziehungsplane entwarf und ausführte. — Oder ſie ſchränkten ſich faſt ausſchließend auf die eigentlich Studirenden ein, und erwarteten die ſicherſte Bildung des Kopfs und Herzens durch das Studium der alten Claſſiker. — Oder ſie waren Stifter und Beförderer jener beabſichtigten Erziehungsrevolution, welche ſich ſelbſt durch den Namen der Philanthropie ankündigte. — Oder ſie wollten endlich keiner dieſer Schulen ausſchließend angehören, von einer jeden das Beſte benutzen, die Schlacken vom bewährten Golde ſondern, und ſo die gereinigten Ideen auf allerley Wegen theoretiſch und praktiſch in Umlauf bringen.

1) Sollten dieſe Schulen, wie um der Kürze willen faſt nothwendig iſt, Namen bekommen, ſo wären wohl die natürlichſten: Frankiſche Schule — Humaniſten — Philanthropen — Eklektiker. Schwerlich wird man einen für Pädagogik wichtigen Mann nennen können, bey dem man zweifelhaft bleiben könnte, aus welcher von

dieſen Schulen er ausgegangen ſey, oder welcher er wenigſtens vorzüglich angehört habe.

2) Der Zeit nach kann man nicht von allen dieſen Schulen ſagen, daß ſie ſich folgten. Doch war der erſte Theil des Jahrhunderts auch die eigentliche Epoche der erſten Schule. Die Philanthropen treten in der zweyten Hälfte deſſelben auf. Die Humaniſten findet man im ganzen Zeitraum; einige in enger Verbindung mit der Halliſchen Schule, wenige, und gemeiniglich nur kurze Zeit mit den Philanthropen, mit welchen mehrere von ihnen faſt nur einen Berührungspunkt haben, den Wunſch des Schulweſens der Aufſicht des Clerus zu entziehen. Eklektiker gab es immer. Denn es gab zu jeder Zeit Männer, die das nullius jurare in verba magiſtri als das beſte Theil erwählten. Am Abend des letzten Jahrhunderts iſt unſtreitig dieſe Schule, wenn man ſie Schule nennen kann, die ſtärkſte geworden. Denn die gelungenen und mißlungenen Beſtrebungen der Vorzeit führten zu Reſultaten, welche nun auf ſichern Erfahrungen, nicht mehr auf bloßen Theorien a priori beruhten, bey welchen vorher ſo oft der wirkliche Menſch, und die Welt wie ſie iſt, vergeſſen ward.

3) In einer allgemeinen und dabey pragmatiſchen Geſchichte der Pädagogik, müßten nun bey jeder dieſer Schulen folgende Geſichtspunkte gefaßt werden:

„Geſchichte ihres Urſprungs — ihrer allmählichen Bildung — ihrer Modificationen — ihrer Ausartungen — ihrer Wirkſamkeit, die zum Theil geographiſch beſtimmt werden kann — Darſtellung ihrer Grundſätze — Anſtalten und Methoden — Biographien und Charakteriſtik der in ihr wirkſamſten Männer — Aufzählung ihrer literariſchen Werke und Verdienſte. —“

Die folgenden Bemerkungen ſind nur Verſuche, einiger Hauptzüge aus der pädagogiſchen Phyſiognomie des verfloßnen Zeitraums aufzufaſſen.

# I.

# Frankiſche Schule *).

## 1.

## Ueberblick der Geſchichte.

Ein lebhafteres Intereſſe für Verbeſſerung der Erziehung und der Schulen, war in Deutſchland erſt im letzten Theil des 17ten Jahrhunderts, zwar von einem kleinen, aber unvergeßlichen Fürſten, Herzog Ernſt dem Frommen von Gotha, angeregt. Er wollte die Verbeſſerung der Generation bey der Jugend anfangen, und ſeine zum Theil realiſirten Plane umfaßten alle Stände. Alles war darin praktiſch.

Zu gleicher Zeit hatte Spener, von der Unwirkſamkeit einer unfruchtbaren Dogmatik und Polemik, und von dem allgemeinen Sittenverfall überzeugt, eine neue Bahn gebrochen, und auf das Praktiſche in der Religion gedrungen. Ohne Kälte gegen Gelehrſamkeit, — denn er hatte ſelbſt mehr als bloß theologiſche, — ohne Abweichung von dem kirchlichen Lehrbegriff, — denn er hielt ihn für den richtigen — aber voll geſunden hellen Verſtandes, trug er auf Verbeſſerung der Lehrart an. Für die

*) In der Zeitſchrift Frankens Stiftungen 1—3 Bd. 1792 — 1798. (3 Gr.) findet man, außer einem vollſtändigen Leben Frankens, viele einzelne Aufſätze, welche die Geſchichte und den Geiſt ſeiner Stiftungen bezeichnen. — Viele andre Schriftſteller neuerer Zeit, auch ſolche, die nicht zu der Schule gehören, ſind weit gerechter gegen ihn als ein großer Theil ſeiner Zeitgenoſſen. M. ſ. Reſewitz Gedanken und Wünſche 1 B. S. 16. 17. 4 B. S. 19. Voß Verſuch über die Erziehung für den Staat. Halle 1799. 2ter Theil, welcher ganz hiſtoriſch und bey mehreren Abſchnitten dieſer Geſchichte zu vergleichen iſt. Jeniſch in ſeinem Geiſt und Charakter „das 18te Jahrhundert,“ ſcheint von Frankens Verdienſten gar nichts zu wiſſen. 1 Th. S. 251.

Erwachſenen hoffte er davon einige, für das junge Geſchlecht die meiſte Wirkung. Bey der Jugend, meinte er, müſſe die Reformation anheben. — Sein eigentlicher Wirkungskreis blieb gleichwohl das kirchliche Lehramt. Aus Frankfurt nach Dresden verſetzt, dann aus Sachſen verbannt, arbeitete er zuletzt in Berlin für Kirchenweſen, und durch ſeine Schriften für das ſich ſtärker regende Bedürfniß derer, die Nahrung für das Herz ſuchten und in den Aſceten ihrer Zeit nicht fanden *).

In Halle trat, beynahe zugleich mit dem Entſtehen der neuen Univerſität, Aug. Herm. Franke auf. Er war als Kind und Jüngling in Gotha unter dem Einfluß der dortigen Schulverbeſſerungen erzogen; als junger Mann war er Speners treueſter Schüler geworden. Welch glückliches Zuſammentreffen der Umſtände, zur Bildung eines Mannes, in welchem jede Theorie zur Praxis werden ſollte! Ohne Ahndung von dem, was aus ſeinen kleinen und ſchwachen Anfängen hervorgehen würde, fing er noch am Abend des ſiebzehnten Jahrhunderts mit dem Katechiſiren armer Kinder an. Er fühlte wo möglich noch lebendiger als Spener, daß die Jugendbildung zu verbeſſern ſey, wenn es überhaupt beſſer werden ſolle, daß aber, um die Jugend beſſer zu erziehen, vor allen Dingen brauchbare Lehrer und Erzieher gebildet werden müßten. Jeder Aufſchub erſchien ihm als Zeitverluſt. Jahr für Jahr blühte unter ſeiner Ausſaat eine neue Anſtalt für Kinder, für Jünglinge und für Lehrer aus allen Ständen und für alle Stände auf. Der Name, den das Ganze erhielt (Waiſenhaus), war nur die richtige Benennung für die erſte. Für die großen Schulen für Söhne und Töchter, für Bürger und Studirende, für Mittelſtand und Adel, in welche und aus welchen Tauſende ſtrömten, war der Name viel zu wenig; aber ein ſchönes Siegel der Beſcheidenheit ihres Stifters.

*) S. Speners Leben im Biographen 4 B. S. 127.

Hunderte von Lehrern, welche in Frankens Anſtalten gebildet und geübt wurden, und wie zur neuen Univerſität, ſo auch zu Ihm, zum Theil durch den kleinen Gewinn gelockt, zuſammenfloſſen, verbreiteten durch ganz Deutſchland, was ſie geſehen hatten, und was ſonſt in dieſer Art und Ausdehnung nirgends zu ſehen war. Zunächſt pflanzte ſich der Ton, die Manier und Sprache, durch die Beſſeren auch der Geiſt der Erziehung fort. Auch die Schlechteren, die Heuchler, fanden ein Intereſſe bey der Verbreitung. Denn der damalige preuſſiſche Regent, Friedrich Wilhelm I. ſchätzte Franken perſönlich, und beförderte — nicht ohne die Eiferſucht Anderer, die ſonſt allein Einfluß hatten — alles, was aus dieſer Schule hervorging.

So entſtanden bald nah und ferne nachahmende Inſtitute in größeren und kleineren Schulen Deutſchlands. Die Vorſteher einiger der angeſehenſten waren Frankens oder ſeiner Nachfolger eng verbundene Freunde. Eine Reiſe, die er zur Wiederherſtellung ſeiner Geſundheit durch einen großen Theil des Vaterlandes machte (im J. 1717.), gewann ihm deren noch mehrere. In Volks- und gelehrte Schulen gingen die Grundſätze der Frankiſchen Schule — reiner und gemiſchter — über. Die meiſten neuen Schulanſtalten oder Schulverbeſſerungen — wie ſchon Reſewitz bemerkt hat — wurden mehr oder weniger nach den Frankiſchen gebildet. Man ſtiftete wie er, wenn gleich im Kleinen, Waiſenhäuſer, Armenſchulen, Bürgerſchulen, Gynäceen und Pädagogia. Manche ſind ſchon wieder untergegangen; manche (Züllichau, Bunzlau, Potsdam, Berlin, Königsberg u. a. m.) dauern noch fort.

Aus eben dieſem Stamme trieb ein Sprößling hervor, der in der Folge abgeſenkt zum ſtarken Baum geworden iſt, und ſeine Wurzeln noch viel weiter als der Stamm verbreitet hat. Zinzendorf ward unter Frankens Augen im Pädagogium erzogen; er ſah ein Haus nach dem andern, eine Anſtalt nach der andern entſtehen. Auch in ihm erwachte früh der Eifer für Religion und zugleich Anſtaltengeiſt. Wer die Verfaſſung

der Brüdergemeinen kennt, kann auch die Aehnlichkeit in der Erziehungs- und Unterrichtsmethode mit der alten Halliſchen nicht verkennen. Die „Betrachtungen des Biſchoff Layritz über die Erziehung der Kinder“ (Barby 1776) ſind ganz in dem Geiſt geſchrieben, worin Franke ſeinen „Unterricht Kinder zur Gottſeligkeit und Klugheit anzuleiten“ geſchrieben hatte, und in den Inſtituten zu Barby, Niesky, Neuwied ꝛc. findet man die Grundeinrichtungen der Halliſchen wieder.

Im Jahr 1727 endigte Franke ſein wohlthätiges Leben. Seine nächſten Nachfolger waren zwar nicht die Erben ſeines unternehmenden Geiſtes, aber doch ſeiner Grundſätze und ſeines Eifers. Die Stiftungen erweiterten ſich unter ihnen, und die Menſchenzahl, welche darinnen lehrte und lernte, nahm — nicht gerade zu ihrem Vortheil — außerordentlich zu. Indes beſeelten bey weitem nicht alle, die ſich an die Schule anſchloſſen, ein reiner Sinn. Darum mehrte ſich die Zahl der Heuchler, und der Name der Pietiſten ward verhaßter; — itzt weniger als Name einer Secte, die in der Lehre irre; mehr als Charakter von Leuten, die mit Gottſeligkeit Gewerbe trieben, und die ſtille Tugend, die nicht ihre Sprache führe, läſterten. Indes hatten dieſe widrigen Urtheile keinen Einfluß auf die Frequenz der Schulen. Erklärte Gegner des Pietismus ſchickten dennoch ihre Kinder gern nach Halle, weil ſie den Unterricht für gründlich hielten, und die Amtstreue einzelner Vorſteher kannten. So wurden dieſe mit Zöglingen überladen. Ueberladung ſchadet immer. Große gedrängte Maſſen ſind der Corruption am meiſten ausgeſetzt. Bedürfniß zu vieler Lehrer und ſehr geringe Beſoldung erſchwerten immer mehr die Auswahl. Nicht alle Klagen, nicht alle Vorwürfe, die man den Halliſchen Schulinſtituten machte, waren ungerecht. Die Nachfolger des Stifters hörten ſie. Aber zur Verehrung ſeiner Verdienſte geſellte ſich eine Zeitlang ſchüchterne Aengſtlichkeit, an dem alten Gebäude etwas zu beſſern, weil man für das Fundament fürchtet. So blieb man in der Mitte des Jahrhunderts hinter dem Jahrhundert zurück, und verlohr dadurch an Einfluß auf das Zeitalter. Doch änderte

ſich unter der Hand, obwohl ohne alles Geräuſch, vieles ab. Der Unterricht und die Erziehung ward liberaler. Viele Mißbräuche exiſtirten ſchon zu der Zeit nicht mehr, als man ſie öffentlich rügte. Andre Uebel werden ihnen immer wie allen großen Schulen eigen bleiben.

2.

## Grundſätze der Schule über Erziehung und Unterweiſung.

(Größtentheils Frankens eigne Worte.)

„Bey aller Erziehung muß eine lebendige Erkenntniß Gottes und ein rechtſchaffnes Chriſtenthum der letzte Zweck ſeyn. Dadurch allein wird Gottes Ehre unter den Menſchen befördert. Nur der wahrhaft fromme Menſch iſt ein guter Bürger der Geſellſchaft. Ohne echte Frömmigkeit iſt alles Wiſſen, alle Klugheit, alle Weltbildung mehr ſchädlich als nützlich, und man iſt nie vor ihrem Mißbrauch ſicher.

Obwohl nicht ein Kind ſo verdorben iſt als das andre, — worauf beſſere oder ſchlechtere Erziehung und das Beyſpiel den meiſten Einfluß hat — ſo tragen doch alle den Saamen des Verderbens in ſich, und es muß daher bey allen auf eine gründliche Beſſerung des Herzens hingearbeitet werden. Hiebey muß man ſich hüten, nur einige Fehler, als ob ſie die einzigen wären, zu bekämpfen, obwohl manche, z. B. der frühe Trieb zur Wolluſt, eine beſondre Aufmerkſamkeit verdient. Auch muß man das Eigenthümliche jedes Charakters (die Mixturen der Temperamente) nicht aus der Acht laſſen.

Alles was mittelbar oder unmittelbar dieſem letzten Zweck entgegenwirkt, oder ſeine Erreichung aufhält, muß daher aus der Erziehung verbannt bleiben. Hiezu gehören nicht nur die Vernachläſſigungen eines frühen Unterrichts im Chriſtenthum, ſondern auch alle das Gemüth theils zerſtreuende, theils verderbende Vergnügungen, welche ſo, wie ſie in der Welt üblich ſind, weder zum Guten führen, noch im Guten befeſtigen.

Die Frömmigkeit verträgt ſich mit allen Ständen und Lagen, in welche ein Menſch kommen kann; denn jede, womit ſie ſich nicht vertrüge, würde eben darum ſchon unrechtmäßig ſeyn. Sie ſchließt auch die Klugheit im Benehmen nicht aus. Aber die Klugheit muß jederzeit der Gottſeligkeit untergeordnet bleiben. Man muß daher jungen Leuten zu anſtändigen Sitten Anweiſung geben, ohne ſie zum Hofton zu erziehen; ſie anſtändige Stellung des Körpers lehren, ohne Tanzmeiſter aus ihnen zu machen. Bey manchen reichen Jünglingen muß man ſchon früh auf ihre Beſtimmung, — in der großen Welt zu leben, auf Reiſen zu gehn, unter fremden Religionsverwandten ſich aufzuhalten, — Rückſicht nehmen.

Die Jugend bedarf Vergnügen und Erholung. (Recreation war der gewöhnliche Ausdruck). Dieſe finden ſie theils in körperlichen Bewegungen, theils in angenehmen und zugleich nützlichen, beſonders mechaniſchen Beſchäftigungen, theils im Anblick neuer und intereſſanter Gegenſtände der Natur und der Kunſt.

Bey allem Unterricht muß man den Stand und die künftige Beſtimmung im Auge behalten. Eine gründliche Erkenntniß Gottes und ſeiner Pflichten aber, iſt einem wie dem andern nothwendig. Sie muß daher auch in den Schulen für alle Stände, das Fundament und die Hauptlection bleiben.

In der Unterweiſung derer, welche zu bürgerlichen Gewerben, Handwerkern u. ſ. w. beſtimmt ſind, kommt es zwar nächſt dem Religionsunterricht hauptſächlich auf die unentbehrlichen Kenntniſſe, Leſen, Schreiben, Rechnen an; aber auch die Elemente andrer Wiſſenſchaften, namentlich Anleitung zur Kenntniß der Natur, der Geographie, Geſchichte, der Landespolizeyordnung, ſollten nicht verſäumt, jedoch mehr beyläufig und ſpäter beygebracht, als ex profeſſo gelehrt, alles aber, was irgend möglich iſt, vor die Sinne der Kinder gebracht werden.

Für die Studirenden ſind die alten Sprachen die Hauptſache. Das Latein muß man am meiſten treiben, und zwar gleich von Anfang grammatiſch, doch zugleich durch frühe

Uebung im Sprechen in und außer den Claſſen, ſelbſt auf Spaziergängen und bey Spielen. (Claſſiſche Gräcität ward über der beſtändigen Leſung des N. T. ſehr vernachläſſigt.)

Ein Hauptvortheil aus den alten Sprachen iſt der rechte Verſtand der heiligen Bücher, die billig jeder Studirende im Original leſen ſollte. Es iſt gut, auch die heidniſchen Schriftſteller zu verſtehen. Aber zu viel Beſchäftigung mit ihnen, führt leicht von der Schätzung der Bibel ab. Auch ſind viele alte Autoren der Jugend von Seiten der Sitten gefährlich; einige ſollten nie, andre höchſtens in Auszügen geleſen werden. Man muß daher Chreſtomathien (faſciculos — ſelecta capita) veranſtalten.

Nächſt den Sprachen, darf Geographie, Geſchichte, Mathematik, Aſtronomie, Naturgeſchichte und Naturlehre keinem Studirenden fremd bleiben. Je mehr er zu den höheren Ständen gehört, deſto mehr werden ihn dieſe Kenntniſſe zieren. Sie haben bisher viel zu ſehr auf den Schulen gefehlt. Man hat nichts als die alten Sprachen gelehrt.

Zum ordentlichen Denken führt die Logik, zum richtigen, deutlichen und guten Ausdruck die Rhetorik. In den oberen Claſſen muß dieſes beydes eifrig getrieben, und beſonders durch beſtändige Uebungen im Diſputiren, Erzählen, Vortragen praktiſch gemacht werden. Auch Verſuche in lateiniſcher und deutſcher Poeſie darf man nicht verſäumen. „ —

Wer kann in allen dieſen Ideen theils die Vorbereitungen, theils ſchon die Grundſätze einer Pädagogik und Didaktik verkennen, welche man oft für die Frucht viel ſpäterer Decennien ausgegeben hat?

## 3.

## Anſtalten und Methoden.

Die Hauptanſtalt, von welcher man eine verbeſſerte Erziehung und Unterweiſung nach vorſtehenden Grundſätzen erwartete, war die Bildung der Lehrer, alſo Anlegung pädagogi-

ſcher Seminarien. Doch ſollten dieſe in ihrer Organiſation verſchieden ſeyn. Gemein iſt ihnen allen das Hinarbeiten auf Erweckung eines frommen Sinnes, damit das Geſchäft als Gottes Werk betrieben werde, d. i. wenn man ſich den Begriff verdeutlicht, „als etwas, worin durch Menſchen, die Gott von dem, was ſie thun, Rechenſchaft ſchuldig ſind, ſeine Abſichten für das zeitliche und ewige Wohl der Menſchheit nach der Lehre des Chriſtenthums befördert werden ſollen.“ Von häufigen Uebungen der Andacht, gegenſeitiger Erweckung frommer Gefühle und Entſchlüſſe, öfteren herzlichen Anſprachen, öfterem religiöſen Geſang, hoffte man hiebey auch für die Lehrer den ſicherſten Erfolg. — Für die verſchiedenen Zwecke des Unterrichts, waren aber auch die Vorbereitungen verſchieden. Für die Lehrer der Volksſchulen veranſtaltete man theoretiſche und praktiſche Anleitungen zur Katechetik; für die Lehrer in lateiniſchen Schulen Uebungen in der Philologie; für die, welche zur Bildung der höheren Stände beſtimmt wurden, mehr eine encyklopädiſche Bekanntmachung mit den Sprachen und Realien.

Zur Erziehung hielt man beſtändige und genaue Aufſicht, ſowohl in Familien als in Schulen, für das Hauptmittel. Die ſich ſelbſt überlaſſene Jugend, meinte man, verderbe ſich zu leicht durch Müſſiggang und unnütze Charakter-Geſpräche und Sitten. Sie von Zeit zu Zeit, wie auf den Kloſterſchulen üblich ſey, zu viſitiren, reize nur noch mehr zu Heimlichkeit und Betrug. Der Erzieher ſollte billig der unzertrennliche Gefährte ſeiner Zöglinge ſeyn.

Frömmigkeit, als das ſicherſte Verwahrungsmittel vor allem Böſen, glaubte man zwar nicht durch Gewalt in das jugendliche Herz bringen zu können; aber man wollte doch alles thun, um Sinn für ſie zu wecken. Man häufte Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührungen und Erweckung nährte man auf alle Weiſe. Man betete, predigte, ermahnte, ſang bey jeder Gelegenheit. Heucheley hielt man zwar für das ſchlimmſte Laſter; aber man war nicht immer ſcharfſichtig genug, den Aufrichtigen von dem Scheinheiligen zu unterſcheiden, und zeigte

überall zu wenig Kenntniß des Kinder- und Jugendalters, um die religiöſen Uebungen gehörig darauf zu berechnen. Die dabey empfundene Langeweile, oder die erwärmte Phantaſie, gab oft zu weit ſchlimmeren Uebeln Gelegenheit, als muntre und ſchuldloſe Spiele, die man indeß nebenher nicht verſagte. Gewiß blieb dennoch in vielen Zöglingen ein guter Sinn für das ganze Leben zurück. Andre wurden auch deſto ſchlimmer, je beſſer ſie ſcheinen wollten. Die Religion ward ihnen verhaßt, und die Frömmigkeit zum Geſpött.

Die ſtrenge Kloſterdiſciplin war ganz gegen die Grundſätze des Stifters. Er ſtimmt in allen ſeinen Schriften und handſchriftlichen Gutachten, für Erziehung durch väterliche Liebe. Er zerbrach und verbrannte zwar nicht Stock und Ruthe; aber er wünſchte ihrer ganz entbehren zu können. Schelt- und Schimpfworte und extemporaire Züchtigung verwarf er ohne Ausnahme. Man iſt ſeinem Geiſte ganz untreu geworden, wenn man in der Folge auch in ſeinen Stiftungen nach andern Maximen gehandelt hat.

Um jeden auf die rechte Art zu behandeln, ward den Lehrern zur Pflicht gemacht, „die Zöglinge genau zu beobachten, und vor jedem Examen, alſo vierteljährig, judicia über pietatem, ſtudia, affectus, mores et conſtitutionem corporis aufzuſetzen, die hernach in ein Buch eingetragen wurden, damit man jedem nach ſeinem Zuſtande deſto beſſer begegnen könne.„ Alſo auch hier ſchon eine Cenſureinrichtung!

Wir kommen zu den Anſtalten und Methoden des eigentlichen Unterrichts.

Schon die äußeren Anſtalten waren zweckmäßig. So helle, ſo geräumige, ſo geſunde Schulgebäude; ſo viele Claſſenabtheilungen, welche die Anſtellung junger noch ſtudirender Lehrer hier bey der Nähe einer Akademie, aber nicht leicht in irgend einer andern Schule möglich machte *); ſo gute Lehrmittel — Apparate —

*) Daher erklärt es ſich auch, daß man in Königsberg am erſten im Stande war, die hieſigen Einrichtungen und Claſſenabtheilungen nachzuahmen, weil auch da eine zahlreiche Univerſität war.

wohlfeile Schulbücher! — Aber wichtiger war noch die innere Organiſation und die Zweckmäßigkeit vieler Methoden.

Zuvörderſt die Lehrer betreffend, ſo glaubte man, der Lehrer an höheren Schulen müſſe zwar für mehrere Fächer geſchickt ſeyn; aber alles von Einem zu fordern ſey der Schule nachtheilig. Daher band man keinen an eine Claſſe, ſondern gab ihm in oberen und unteren Geſchäfte. Eben ſo wenig wieß man dem Schüler nur eine Claſſe an. Man ſetzte ihn in jedem Fach, wohin er nach ſeinen Kenntniſſen gehörte, und ließ ihn danach weiter rücken. Dieß wich damals ganz vom Gewöhnlichen ab.

Nächſtdem hielt man eine feſte Norm für Lehrplan und Lehrmethode nothwendig, und entwarf für jede Lection eine Inſtruction (ohngefähr wie der treffliche Schulmann J. Sturm im 17ten Jahrhundert in ſeinen Epiſtolis claſſicis). Nur ſo könne in das Ganze Harmonie kommen. Dadurch ward dem Lehrer die Aeußerung ſeiner natürlichen Talente nicht benommen. Sein Geiſt ſollte nicht in Feſſeln gelegt, aber doch dem, was er lehrte, Maaß, Gränze und Ziel beſtimmt werden. Mehrere dieſer Plane und Methoden ſind gedruckt.

Das allgemeine Geſetz der Methode war beſtändiges Geſpräch mit den Lehrlingen, im Gegenſatz des akademiſchen Kathedertons.

Spener deckte ſchon das Verderben auf, daß aller Unterricht des Volks und der Kinder zum Akroama geworden ſey. Aber ſeine vornehmen theologiſchen Zeitgenoſſen fanden es auch ſehr unter der Würde eines Oberhofpredigers, ſelbſt zu katechiſiren.

Auf Erleichtern war man zwar bedacht, ſofern jede vernünftige Methode darauf bedacht ſeyn muß; aber nicht auf Unkoſten jugendlicher Thätigkeit. Viel arbeiten war die Loſung. Des Arbeitens mit dem Gedächtniß, mit dem Verſtande und mit der Feder, ward oft zu viel. Aber da beſonders ein großer Werth auf ſchriftliche Arbeiten geſetzt ward, ſo bekamen doch auch Viele dadurch große Fertigkeit, Gewandheit und Sprach-

fülle. Nur ward der Geſchmack vermißt; aber der beſſere Geſchmack ward überhaupt erſt in der zweyten Hälfte des Jahrhunderts allgemeiner in Deutſchland.

Die Wiederholung des nicht nur neuerlich, ſondern auch des früher Erlernten, hielt man für die Seele des Unterrichts. Sie laſſe den Lehrling nie auf vermeintem Wiſſen einſchlummern. In den gelehrten Schulen, war wöchentlich für jede Lection ein beſtimmter Wiederholungstag angeordnet. Schüler, welche ſchon über eine Lection hinaus waren, kehrten dann für eine Stunde in die Claſſe zurück, worin ſie noch getrieben ward.

Alle Gegenſtände, die ſich nur immer veranſchaulichen ließen, ſuchte man zu veranſchaulichen. Das müſſe das Augenmerk des Lehrers ſelbſt bey den Vergnügungen, den Spaziergängen ſeyn. Kinder müßten beſonders die ſie umgebende Natur, die Geſchäfte des menſchlichen Lebens, die Werkſtätten der Handwerker kennen lernen. Eigne Stunden wurden zu ihrem Beſuch ausgeſetzt. Andre Gegenſtände der Natur oder der Kunſt, ſammelte man in eine Naturalienkammer. Ihr Beſuch ſteht auf der älteſten Tafel der Recreationen der Jugend.

Oeftere Prüfungen, mehr und minder feyerliche, wurden veranſtaltet. Man hielt ſie für ſehr wichtig, um Lehrende und Lernende immer in Thätigkeit zu erhalten. Sie waren nur nicht immer zweckmäßig organiſirt.

## 4.

## Pädagogen aus der Frankiſchen Schule.

Ohne thätige und redliche Mitarbeiter hätte Franke, wie er oft ſelbſt geſtand, nicht die Hälfte von dem was er vollendete ausgerichtet. Er fand ſie aber auch. Uneigennützigkeit und Beſcheidenheit zeichneten ſie aus. Sie wirkten ohne bemerkt und ohne berühmt ſeyn zu wollen. Unter ihm und mit ihm zu gleichen Zweck zu arbeiten, hielten ſie für Ehre und Segen. Welch ein Contraſt gegen das, was man in der neue-

ren Geſchichte der Pädagogik an mehreren Orten Deutſchlands erlebt hat!

Beyde Freylinghauſen, Knapp und Frankens Sohn, waren für die Schulen und ihre Lehrer nichts weniger, als unthätig. Einige von ihnen zeichneten ſich durch vortreffliche Kenntniſſe aus. Aber auch ihr Wirken war mehr Wirken im Stillen.

Joachim Lange, der allbekannte Grammatiker, ſchon in Leipzig Frankens Contubernal, ein weit vorzüglicherer Schulmann als Theologe, ward in Berlin Reformator des Friedrichswerderſchen Gymnaſiums, und ſchrieb eine bekannte „Abhandlung über Verbeſſerung des Schulweſens,„ von welcher wenigſtens der pädagogiſche Theil nichts weniger als verächtlich iſt.

J. J. Rambach las in Jena und Gießen ein pädagogiſches Collegium, woraus ſein „wohlunterwieſener Informator„ entſtanden iſt. Die meiſten ſeiner Grundſätze und Methoden verdienen noch itzt beherzigt zu werden. Außerdem hatte er um das Heſſendarmſtädtiſche Schulweſen, wie ehedem um ſeine Vaterſtadt Halle, große pädagogiſche Verdienſte. Ein echter Jugendfreund!

Im Publikum ward Freyer, an 50 Jahre Lehrer und Auſſeher des K. Pädagogiums, am bekannteſten. Zum Schulmann gebohren, hatte er großen Theil an einer Menge trefflicher Einrichtungen. Auch als Scheiftſteller arbeitete er äußerſt fleißig für die Schulen. Seine Schulbücher ſind allerdings längſt von beſſeren verdrängt. Aber warum hatten ſie zu ihrer Zeit ein ſo großes Publikum bekommen, wenn man damals etwas beſſeres gekannt hätte?

Sarganeck, ſein Gehülfe, vorher Rector zu Neuſtadt an der Aiſch, war der erſte Schulmann, der über die geheimen Jugendſünden deutſch zu ſchreiben wagte, und Anatomie und Phyſiologie eben ſowohl benutzte, als Religion und Moral, um vor ihnen zu warnen. Sein Aufſatz „über die allgemeinen Vortheile bey Information der Jugend„ (ſ. Agenda Scholaſtica. Berlin) zeigt reifes Nachdenken und viele Erfahrung. Als praktiſcher Pädagoge kam er aber bey weitem Freyern nicht gleich.

Hoffmann, Aufſeher ſammtlicher deutſcher Bürgerſchulen, führte zuerſt den Gedanken aus, in ſeiner Phyſik eine populäre Naturlehre und Naturgeſchichte in die Volksſchulen an die Leſung der Bibel zu knüpfen. In einer verbeſſerten Geſtalt iſt ſie noch itzt eins der gangbarſten Schulbücher. (S 317)

In Kloſterbergen wirkte Steinmetz viele Jahre, und wählte ſeine meiſten Lehrer, obwohl nicht immer glücklich, aus der Halliſchen Schule. Aus allen Gegenden des In- und Auslandes ſind unter ihm und ſeinen Nachfolgern dort Jünglinge gebildet.

In Berlin ward der ältere Hecker, der ſchon hier als Lehrer am Pädagogium eine Anatomie für die Jugend ſchrieb, erſter Stifter der weitläuftigen Realſchulen. Hähn, erſt ſein Gehülfe, nachher Steinmetzens Nachfolger, ward durch das Beſtreben, den Unterricht faßlich und behaltbar zu machen, zur Erfindung der ſo fehlerhaften Literalmethode verleitet, die gleichwohl auch einen der thätigſten Pädagogen des katholiſchen Deutſchlands, den Abt v. Felbiger, blendete, und in die großen öſtreichiſchen Normalſchulen verpflanzt ward.

Büſching, der ſowohl durch ſeine Schrift für Informatoren und Hofmeiſter, als durch ſo viele mit Recht geſchätzte Schulbücher, und als thätiger Aufſeher einer berühmten Anſtalt in Berlin, um häusliche und öffentliche Erziehung große Verdienſte hatte, und ohnſtreitig zu den raſtloſeſten Arbeitern auch in dieſem Fach gehörte, hat in ſeiner Lebensbeſchreibung von ſeiner frühen Verbindung mit der Halliſchen Schule ausführliche Nachricht gegeben, und iſt ihr, ſo offen er ihre Mängel rügt, immer ergeben geblieben.

Rogall, Salthenius und Schultz in Königsberg, Enger in Breslau, Reichardt in Magdeburg, Richter in Holzmünden, Jani in Eisleben, Struenſee und Fiſcher in Halberſtadt, Leiſte in Wolfenbüttel, Neuendorf und Funk in Deſſau, Junker in Braunſchweig, und ſo viele andre, die, laut der hieſigen Catalogen, zu Rectoraten in alle Provinzen Deutſchlands befördert wurden, und mit Eifer und Nutzen in ihrem Kreiſe arbeiteten oder noch arbeiten, haben nie die Vortheile verkannt, welche ihnen die Bildung und Uebung in Frankens

Stiftungen verſchafft hat, ob ſie wohl zum Theil glücklich die Fehler vermieden haben, welche dem unbefangnen Beobachter nicht entgehen konnten.

## 5.
## Literariſche Verdienſte.

Sowohl theoretiſche Schriften, welche ſich jedoch weniger durch philoſophiſche Gründlichkeit, mehr durch praktiſchen Geiſt auszeichnen, als beſonders Hülfsmittel für den Unterricht aller Art, ſind durch die Frankiſche Schule in Umlauf gekommen. Sie haben zum Theil dem Schickſal der meiſten älteren Schriften um ſo weniger entgehen können, je mehr ſich ſeit den erſten Decennien des Jahrhunderts Geſchmack und Sprache geändert hat. Man muß alſo ihre Verdienſte vorzüglich nach ihrer Wirkung auf das frühere Zeitalter würdigen.

Ueber die Theorie der Pädagogik ſchrieb Franke, Rambach, Sarganeck. — Einzelne Capitel handelten Freyer, und mehrere ſeiner Nachfolger, in deutſchen Schulprogrammen ab. Zu gelehrten Gegenſtänden wählten ſie die lateiniſche Sprache.

In der mit den Halliſchen Stiftungen verbundnen Buchhandlung, machten Lehr- und Schulbücher einen Hauptzweig aus. Denn man nahm die hieſigen auch in viele nahe und ferne Schulen Deutſchlands auf. Die Zahl der von hier aus durch Canſteins Stiftung verbreiteten Bibeln, geht in die Millionen. Freylinghauſens Compendia herrſchten in den Religionsclaſſen, Freyers Geographie und Univerſalhiſtorie, die ſein Nachfolger J. A. Niemeyer durch eine hiſtoriſche Tabelle brauchbarer machte, in den Geſchichtsclaſſen; — Langens und Schulzens lateiniſche und griechiſche Grammatik in den Sprachlectionen. Die von der erſten debitirten Exemplare, gehn ſchon weit über hunderttauſend. Freyers Orthographie, ſeine deutſche und lateiniſche Oratorie, wurden einmal nach dem andern aufgelegt. Sein griechiſcher und lateiniſcher Faſcikul ward erſt ſpät durch zweckmäßige Sammlun-

gen übertroffen. Heinzelmanns und Wolframs griechiſche und lateiniſche Leſebücher, ſorgten in ſpätern Zeiten für die Bedürfniſſe der unteren Claſſen. Die Zahl der Exemplare lateiniſcher und griechiſcher Autoren, die ſich ſchon durch die ausnehmende Wohlfeilheit empfahlen, läßt ſich gar nicht berechnen. Sie trugen viel dazu bey, daß der Kreis deſſen, was man in Schulen von den Alten las, außerordentlich erweitert ward, welcher nach der in den meiſten gelehrten Schulen angenommenen Melanchthonſchen Schulordnung, weit enger war. Sarganeck, Inſpector am Pädagogium, arbeitete nicht nur an einem — erſt lange nach ſeinem Tode von einem ſeiner Nachfolger, Schrader, vollendeten — ſehr brauchbaren franzöſiſchen Lexicon, ſondern auch an der an treffenden Beyſpielen ſo reichhaltigen Grammaire raiſonnée. Durch franzöſiſche Leſebücher ward auch für dieſe Literatur geſorgt. Choffin verſchaffte lange Zeit durch ſeine Amuſements philologiques den Schulen, was allerdings itzt andre Chreſtomathieen genugthuender leiſten.

So manche andre Anſtalten, deren Stifter aus Frankens Schule ſtammten, inſonderheit die Realſchule in Berlin, das Steinbartſche Waiſenhaus in Züllichau u. a. haben durch ihre Buchhandlungen ſich ähnliche Verdienſte um das Schulweſen erworben.

## II.

# Schule der Humaniſten.

### 1.

### Ueberblick der Geſchichte.

Deutſchland hat auch im vorigen Jahrhundert eine Reihe treffſlicher Humaniſten gehabt. Doch wurden viele nur entfernter, durch akademiſchen Unterricht oder durch Schriften, auch den Schulen nützlich. Dieß war nicht einmal bey allen, die an der Spitze der Schule ſtanden, der Fall. In ihren eignen Studiren, in gelehrten Arbeiten, Commentaren, Variantenſammlungen, Wörterbüchern — verlohren; betrachteten ſie das läſtige

Schulamt bloß als Mittel zur bürgerlichen Exiſtenz. Die alte Form, wie verkehrt ſie auch ſeyn mochte, war ihnen bequem, weil ſie die Mühe der Reformation ſcheuten. Allenfalls ſorgten ſie für die vorzüglich guten Köpfe unter ihren Schülern, die häufig durch eignen Fleiß deſto weiter kommen, je weniger der Unterricht ſie anzieht. Die übrigen blieben ihnen gleichgültig. Einſeitige und gelehrte Pedanterey der ſchlimmſten Art, war bey vielen charakteriſtiſch. Eben ſo wollten ſie auch ihre Schüler geformt wiſſen. Ueber dem künftigen Gelehrten, oft bloß dem guten Lateiner, verloren ſie den Menſchen und Staatsbürger ganz aus dem Auge. Sie verziehen ihm alle andre Fehler, nur keinen gegen den Donat. In einer Geſchichte der Philologie mögen ſie ihre Stelle finden. Um dieſe können ſie große Verdienſte haben. Der Geſchichtſchreiber der Pädagogik geht unzufrieden bey ihren Namen vorüber.

Deſto unvergeßlicher werden die bleiben, welche für Lehrerbildung und Jugendbedürfniſſe zu ſorgen nicht unter ihrer Würde hielten, und zum Theil noch itzt für das neue Jahrhundert fortwirken.

Ihnen gebührt vorzüglich das Verdienſt, daß ſie in der Epoche, wo man die Gelehrſamkeit geringſchätzte, und Gründlichkeit in Gefahr war aus den Schulen verdrängt zu werden, ihr Anſehn entgegenſetzten; ſelbſt durch manche Uebertreibung ein ſtärkeres Gegengewicht in die Wagſchaale legten, die aufzufliegen drohte, und durch ihre Bemühungen, Achtung gegen die Claſſiker zu erhalten, ſelbſt der Theorie des Geſchmacks, durch ſtete Erinnerung an die unvergänglichen Muſter (exemplaria graeca) mehr Feſtigkeit verſchafften.

In zwey andern pädagogiſchen Schulen, der Frankiſchen und Philanthropiſchen, lag eine Tendenz, welche die Wachſamkeit, die gelehrte Republik ſicher zu ſtellen, verdoppeln mußte. Die Anführer der Halliſchen — Spener und Franke — verachteten zwar, wie wir geſehen haben, die claſſiſche Literatur nicht. Sie beſaßen ſelbſt gelehrte Kenntniſſe, und gemeiniglich verachtet nur der Unwiſſende. Beſonders ſchätz-

ten ſie die Sprachen, als Hülfsmittel einer von dem polemiſchen Geiſt vernachläſſigten Bibelerklärung. „Selbſt in den Brüdergemeinen, ſagt einer ihrer eignen Geſchichtſchreiber, wird der Unterricht, beſonders der alten Sprachen, mit großem Fleiß getrieben, weil nach der Meinung der Brüder das Studium der alten Literatur, jungen Leuten mehr gründliche Kenntniſſe verſchafft, als die Lehrmethode neuerer Erzieher.“ Aber unter Frankens Schülern gab es auch ungelehrtere, theils Schwärmer, welche zu allen Zeiten die Gelehrſamkeit verſchrieen haben, theils Aengſtliche, welche noch dem häufigen Leſen heidniſcher Schriftſteller für die Religioſität der Jugend Gefahr fürchteten, und lieber die ganze Latinität aus dem Lactanz, Prudentius und Auguſtin geſchöpft hatten. Es war ein Glück, daß Männer, deren Achtung gegen die Religion unverdächtig war, und die ſich der Sache der alten Literatur annahmen, mit der Frankiſchen Schule in enger Verbindung ſtanden, wie Vockerodt und beſonders Cellarius. — Noch ungleich ſchädlicher konnte von dieſer Seite die Ausbreitung der erſten philanthropiſchen Grundſätze werden. Sie empfahlen ſich durch die Erleichterungsmethode. Der Pietismus hatte ſchon viel für die Sittlichkeit der Jugend, aus der Lectüre der Alten gefürchtet. Der Philanthropinismus that daſſelbe, hatte dabey eine freundlichere Geſtalt, und wirkte wenigſtens auf ſeine Zeitgenoſſen kräftiger. Menſchen, Weltbürger ſollten erzogen werden! Dazu ſchien die Plackerey mit Griechiſch und Latein ſehr entbehrlich. Was etwa davon zum Hausbedarf gehörte, könnte man doch ſpielend lernen. Die Sprechmethode koſtete ja keine Anſtrengung, und mit dem gefürchteten Griechiſchen war es nun von ſelbſt aus, weil griechiſch-ſprechende Lehrer nicht zu finden waren.

Aber die neue Lehre ſchadete wenigſtens nicht ſo viel, als ſie bey dem Einſchmeichelnden, das ſie hatte, und bey der Leichtigkeit, ein Pädagoge und Schulmann bey wenigen Kenntniſſen zu werden, ſchaden konnte. Viele der philanthropiſchen Pädagogen gaben zu viele Blößen, um ſie für Kenner, folglich für

competent im Urtheil zu halten. Die Humaniſten des Jahrhunderts hatten überdieß zu ſehr das Recht auf ihrer Seite, und ein Blick in die Geſchichte machte es ſo ſonnenklar, daß die Verachtung der claſſiſchen Literatur, bisher immer den Verfall der Wiſſenſchaften im Gefolge gehabt hatte. Sie hatten auch zum Theil ihre Gelehrſamkeit mit verbeſſertem Geſchmack in der deutſchen Literatur zu vereinigen gewußt. Wenn es vordem mancher Schulmann unter ſeiner Würde hielt, deutſch zu ſchreiben, wenn der verdienſtvolle Erneſti ſich ſelbſt noch erlaubte, über die Frau Mutterſprache zu ſpötteln, ſo war dagegen einer der feinſten Kenner der Alten, Leſſing, ſelbſt einer der claſſiſchen Schriftſteller in der Sprache des Vaterlandes, welche ſchon durch Wolf den Weltweiſen, für die ſtrengeren, durch die Verfaſſer der Bremiſchen Beyträge und ihre Nachfolger aber, für alle Wiſſenſchaften und Künſte ſo glücklich ausgebildet war.

Selbſt die deutſchen Claſſiker, denen unſre Literatur ihre Wiedergeburt verdankt Gellert, der viel zu früh Vergeßne, — und doch um deutſche Literatur, mittelbar auch um Bildung ſo vieler Familienlehrer ſo Hochverdiente, Klopſtock, Ebert, Leſſing, Cramer — nahmen die Alten in Schutz. Sie waren zum Theil auf ſolchen Schulen des Vaterlandes gebildet, welche dem unabläſſigen Treiben der alten Sprachen mit einer faſt eigenſinnigen Beharrlichkeit anhingen — den ſächſiſchen Fürſtenſchulen — die, wie ſehr ſie auch ſonſt manchen höchſt nöthigen Reformen entgegen waren, doch das Verdienſt behaupten, viele gute Humaniſten erzogen zu haben.

Vorzüglich gewann aber in der zweyten Hälfte des Jahrhunderts das Studium der griechiſchen Sprache. Faſt ſo lange hatte man in den meiſten Schulen das Neue Teſtament als den Hauptautor geleſen, ob man wohl daneben auch einigen wenigen andern — etwa dem Cebes, den Memorabilien, dem Theophraſt, einigen Gnomikern oder dem Homer, und beſonders dem unſchicklichſten von allen, dem Plutarch von der Kinderzucht, — einige Stunden zugeſtand. In Me-

lanchthons Schulordnung war faſt nur vom Latein die Rede. Griechiſch wurde mehr in Privatſtunden gelehrt. Neander und Rhodomann hatten wenigſtens einige Stunden für öffentlichen Unterricht erobert. Wer jedoch nicht Theologie ſtudirte, ſprach ſich nach und nach von dem Erlernen des Griechiſchen gänzlich los. Dieß hat ſich ſeit drey bis vier Decennien vortheilhaft geändert. Beynah möchte man aber in Verſuchung kommen, darin einen Grund zu ſehen, daß viele im Latein weniger ſicher, und beſonders im Ausdruck weniger geübt von den Schulen gehn. Wenn überhaupt itzt weniger lateiniſche Bücher gedruckt werden, auf der Akademie die lateiniſchen Vorleſungen faſt allgemeiner in deutſche verwandelt ſind, ſo kann man dieß zu gleicher Zeit als Wirkung und als Urſach jener Erſcheinung betrachten *).

Ueberhaupt aber ließen doch mehrere Humaniſten von der Strenge der alten Methode, und vielleicht zu viel nach. Auch ſie näherten ſich mehr oder weniger dem Geiſte der Polymathie und des Encyklopädismus, wohin das Beſtreben

*) Eine Geſchichte des deutſchen Buchhandels — die überhaupt von dem rechten Mann bearbeitet, zu ſehr intereſſanten Reſultaten führen könnte — würde das obige einleuchtender machen. Hier nur ein Paar Beyträge aus ältern und neuern Meßverzeichniſſen. Es erſchienen

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| im Jahr | 1589 — | 246 | lateiniſche | 116 | deutſche | Schriften. |
| | 1616 — | 461 | — | 270 | — | — |
| Oſtermeſſe | 1714 — | 209 | — | 419 | - | — |
| — | 1716 — | 162 | — | 396 | — | — |
| — | 1780 — | 198 | — | 1917 | — | — |

Es gab alſo Zeiten, wo ſich die lateiniſchen Bücher in Deutſchland wie 2 zu 1 verhielten. Itzt iſt das Verhältniß wie 1 zu 10. — Gleichwohl nehmen die Schriften über alte Literatur nicht ab, ſondern zu. Aber auch von dieſen werden viele deutſch geſchrieben. (Deutſche Noten. Deutſche Commentare.) Die Repertorien der Allgem. Lit. Zeit. aus dem Meßcatalogen, ſind der beſte Beweis, wie ſtark die Fächer der römiſchen und beſonders griechiſchen Literatur nur allein ſeit 1785 in Deutſchland vermehrt ſind.

des ganzen Jahrhunderts ging. Sie verſtatteten, wo ſie Einfluß hatten, die Erweiterung des bisherigen Cyklus der Schulwiſſenſchaften. Einige gingen darin ſo weit, daß man die Folgen davon in der Abnahme des akademiſchen Fleißes wahrzunehmen glaubt, indem viele Jünglinge das noch zu hören für entbehrlich halten, was ihnen ſchon ſo ausführlich auf den Schulen — oft gewiß in einer angenehmeren Form, und zweckmäßiger als von vielen Univerſitätslehrern — vorgetragen wurde.

## 2.

## Grundſätze und Methoden der humaniſtiſchen Pädagogen.

### a) Stricte Obſervanz.

„Die alten Sprachen, inſonderheit die griechiſche und lateiniſche, ſind das Fundament aller wahren Gelehrſamkeit. Ihre Kenntniß ſtempelt eigentlich den Gelehrten. Sie muß folglich allem Unterricht, wenigſtens der Studirenden, zum Grunde liegen, und ſelbſt für die Nichtſtudirenden können die Anfangsgründe nicht ſchaden.

Das Sprachſtudium iſt ſchon an ſich betrachtet, ein Bildungsmittel des Kopfs. Recht getriebene Philologie, ſetzt die mannichfaltigſten Seelenkräfte in Thätigkeit. Sie hat alſo wenigſtens einen formalen Nutzen.

Aber es greift auch in alle Theile des menſchlichen Wiſſens ein. Griechiſche und lateiniſche Schriften ſind die Quellen aller Gelehrſamkeit. Wer alſo aus der Quelle ſchöpfen will, muß die Sprachen kennen. Die Urkunden der Religion, das römiſche Recht, die echten Grundſätze der Heilkunde, die Philoſophie, die Theorien und Muſter der Rhetorik und Poeſie, die Geſchichte, alles iſt aus Griechenland und Rom zu uns gekommen. Je treuer eine der neueren Nationen dem Studium der Alten geblieben iſt, deſto ſchöner iſt die Blüthe ihres eignen Geſchmacks hervorgegangen. Unwiſſenheit darin rächt ſich immer auf irgend eine Art an ihrem Verächter.

Das grammatiſche Studium muß dem philoſophiſchen, hiſtoriſchen, äſthetiſchen vorhergehen. Ohne Grammatik bekommt die Sprachkenntniß keine Sicherheit. Die Anwendung der gewöhnlichen Methode, wonach man neuere Sprachen erlernt, paßt nicht. Dieſe ſind lebende, jene todte. Eine todte Sprache wird nur von ganz Wenigen richtig und ſchön geſprochen. Selbſt bey weitem nicht alle gute Philologen haben dieſe Fertigkeit. Die Uebungs- oder Sprechmethode würde alſo nur eine ſchlechte Sprachkenntniß zur Folge haben, und bey dem Griechiſchen, das auch die größten Philologen nicht ſprechen, fällt ſie ohnehin weg.

Zu frühes Treiben der Realien ſchadet dem gründlichen Erlernen der Sprachen. Die Sachkenntniſſe müſſen kurz und beyläufig, erſt in den reiferen Jahren ausführlich, getrieben werden. Die Sprachen gehören auf die Schulen; die Wiſſenſchaften auf die Univerſitäten.

Lateiniſche, auch griechiſche Stilübungen, ſelbſt poetiſche Verſuche, haben nicht bloß den Nutzen, daß man Latein ſchreiben, ſondern auch lateiniſche Schriftſteller beſſer verſtehen lernt. Denn ſie führen bey jeder Sprache zur Kenntniß ihrer Gründe.

Es iſt falſch, daß das Studium der alten Sprachen an andern nützlichen Kenntniſſen hindre. Die univerſellſten Gelehrten ſind zugleich die größten Verehrer der Alten geweſen. Man wird nicht leicht in irgend einer Sprache einen ausgezeichneten Schriftſteller oder Gelehrten nennen können, der es nicht geweſen wäre. Viele geſtehen, daß ſie durch die Alten wurden, was ſie ſind. Nur das zu frühe Treiben aller möglichen Wiſſenſchaften auf Schulen, giebt ſeichte Köpfe Sie werden in keinem Stück gründlich. Außer der philologiſchen giebt es überall keine gründliche Bildung der Gelehrten."

b) **Gemäßigtere Grundſätze.**

Man ſtimmt im Ganzen obigen Grundſätzen bey, giebt aber zu, daß darin manches übertrieben werde. „Nur für künſt-

tige Gelehrte ſollte es lateiniſche Schulen geben. Für die übrigen Stände könne man nützlichere Gegenſtände in Bürgerſchulen treiben.

Man kann ein ſehr nützlicher Prediger, Juriſt, Arzt, ſelbſt Schulmann ſeyn, ohne gerade eigentliche philologiſche Gelehrſamkeit zu beſitzen. Aber einige Bekanntſchaft mit der alten Literatur, bleibt doch für jeden Studirenden wünſchenswerth.

Das Studium der Grammatik ſchließt die Uebungsmethode nicht aus, und iſt auch nicht nothwendig bloß Quaal für das Gedächtniß. Man kann allerdings die Elemente halb ſpielend, wie bey neueren Sprachen, lehren. Man kann auch die Regeln, bey rechter Methode, die Knaben ſelbſt erfinden laſſen, und ſo Sprachlehre recht eigentlich zur Verſtandesübung machen.

Für das Kind und den Knaben giebt es unſtreitig weit nützlichere Beſchäftigungen, als Latein. Die Sinne zu üben, und den Kopf aufzuhellen, dieß ſollte das erſte ſeyn. Auch im 12ten Jahr iſts noch früh genug, zu den todten Sprachen überzugehen. Doch iſt es hernach ſchwer, ein Surrogat im Unterricht zu finden, das eben ſo gut beſchäftigte, als alter Sprachunterricht.

Der größte Philologe kann ein ſehr ſchlechter Schulmann ſeyn. Für dieſen gehören univerſelle Kenntniſſe, und vor allen — Methode.

Die alten Claſſiker haben nicht für Knaben geſchrieben. Auszüge, und neue Schriftſteller in gutem Latein, wie Erasmus, Muret ꝛc. können durch ihren Inhalt mehr Luſt zur Sprache machen.

Die Sprachen mögen die Hauptſache auf Schulen bleiben. Aber auch andre Wiſſenſchaften gehören in den Cyklus. Der Jüngling muß für den höhern Unterricht encyklopädiſch vorbereitet werden.

Lateinſchreiben und Reden hat ſeinen Nutzen. Griechiſche, wohl gar hebräiſche Exercitien und lateiniſche Verſe, gehören zu der Pedanterey der alten Zeit.

Die alte Lehrmethode war unſtreitig zu ſehr Wörterkram. Der Hauptzweck muß bleiben, die Jugend mit dem Geiſt der

Alten vertraut zu machen. In mehr als einer Hinſicht iſt dieſer Geiſt bildend. Er nährt und weckt den echten Freyheitsſinn, und warnt zugleich durch die Geſchichte vor ſeinem Mißbrauch.

Durch richtige und geſchmackvolle Ueberſetzungen der Alten, gewinnt jede neuere Literatur, und ſelbſt jede neue Sprache an Beſtimmtheit und Reichthum. Vielleicht daß ſie endlich ſo vollkommen werden, daß man das mühvollere Studium der Alten im Original zuletzt ganz entbehren kann."

## 3.

## Deutſche Humaniſten aus dem pädagogiſchen Geſichtspunkt.

Nur dieſer Geſichtspunkt kann hier den Geſchichtſchreiber leiten, und ſo gehören für ihn überhaupt nur Namen von Männern, deren humaniſtiſche Kenntniſſe der Jugend und den Schulen zu Nutz und Frommen gereichten. Da hier nur Fragmente von allem gegeben werden können, ſo wird es auch erlaubt ſeyn, nur ſolche zu nennen, die durch höhere Philologie auf Lehrerbildung Einfluß hatten, und ſo manche gelehrte Humaniſten, die als Vorſteher einzelner Schulen, ſich um ihre Verbeſſerung große Verdienſte erwarben oder noch erwerben — Männer wie Freytag und Geißler in Pforte, wie Bauer in Hirſchberg, wie Goldhagen, Funk in Magdeburg, Arletius, Lieberkühn, Manſo in Breslau, Fabricius, Reimarus und Gurlitt in Hamburg, Fiſcher in Leipzig, Meierotto und Gedike in Berlin, und ſo viele andre, zu übergehen. — Der Geſchichtſchreiber müßte auch dieſen Verdienſten, unbeſtochen von der Berühmtheit der Namen, nachſpüren, und ſie treu und wahr darſtellen.

Hier alſo nur Wenige! Einige unter ihnen dürfte man kein Bedenken tragen, Praeceptores Germaniae (wie einſt den Melanchthon) zu nennen.

C. Cellarius lebte noch bis ins erſte Decennium (1707) des Jahrhunderts, — anfangs Schulmann zu Weimar, Zeiz,

Merſeburg, dann der erſte Profeſſor der Humanioren zu Halle, und Stifter des Seminarii doctrinae elegantioris. Sein Fleiß in der Herausgabe griechiſcher und lateiniſcher Schriftſteller — ſeine Bearbeitung des Faberſchen Lexicons — ſeine lateiniſche Grammatik — ſein durch ſo viele Schulen verbreiteter Liber memorialis — ſeine hiſtoriſchen Schriften — ſeine noch immer claſſiſche Notitia orbis antiqui — die Menge ſeiner einzelnen gelehrten Abhandlungen und Reden, geſellen ihn den verdienteſten und auch namentlich für Schulen wirkſamſten Philologen bey. Nach Halle kam er zu alt, und die Stimmung war nicht für Philologie. Thomaſius hatte ſchon angefangen ſeine Collegia deutſch zu leſen.

J. M. Gesner ſchließt ſich in jeder Hinſicht würdig an ihn an. Als Rector zu Weimar (1716), Anſpach (1729) und der Thomasſchule zu Leipzig (1730), noch mehr aber als erſter Profeſſor der alten Literatur und Stifter des philologiſchen Seminariums in Göttingen (1734), zog er eine große Anzahl von Schülern. Seine pädagogiſchen und didaktiſchen Grundſätze, unterſchieden ſich von der Pedanterey vieler ſeiner Zeitgenoſſen auffallend. Er war mehreren Ideen von Comenius, Leibnitz (Ludi remediorum, cauſſarum cet.) den Sprachunterricht zu erleichtern und anziehend zu machen, ſo günſtig, daß er ſogar nöthig fand, ſich in einer Vorrede zur lateiniſchen Grammatik gegen den Vorwurf zu vertheidigen, daß er die Grammatik geringſchätze.

J. A. Erneſti folgte ihm im Amt und im Verdienſt. Nach Gesners Tode fand man in der Erneſtiſchen Schule mehr als irgendwo in Deutſchland Erſatz. Zu den Orakeln der großen Holländiſchen Kritiker zu reiſen war nur wenigen vergönnt, und mehrere, die es thaten, ein Ruhnken, ein Wyttenbach, wurden gefeſſelt, und gingen für Deutſchland verloren. Der Uebergang zur theologiſchen Profeſſur (1759) ſchien ſeiner humaniſtiſchen Wirkſamkeit nachtheilig. Aber im Grunde gewann er dadurch nur an Einfluß auf ſo viele Theologieſtudirende, von denen er viele für altes Sprachſtudium einnahm, indem er ſeine Wichtigkeit für die Theologie zeigte. Gerade aus

dieſen wurden hernach viele Schulmänner und Schulinſpectoren, und pflanzten den Geiſt der Erneſtiſchen Schule fort.

Als er ſelbſt nicht mehr war, blieb doch ein edler Nachwuchs zurück. Sachſen wollte das alte — ſchon von Melanchthon erworbne — Verdienſt, die Humanioren vorzüglich cultivirt zu haben, nicht ſinken laſſen. Auf zwey Gelehrte erbte ſelbſt Erneſtis Name fort. Morus der Philologe, ward noch früher als Morus der Theologe bekannt. Wie viel arbeitete öffentlich, wie viel mehr noch im Stillen Reiz für das echte Studium der Alten! Becks und Hermanns Verdienſte ſind keinem Schulmann unbekannt.

In Göttingen tritt Heyne in Gesners Stelle. Welche Anzahl warmer Freunde und glücklicher Bearbeiter der Claſſiker, ſeit beynah 40 Jahren aus ſeiner Schule hervorgegangen ſind, wie viel der unermüdbare, arbeitſame, vielſeitige und an äſthetiſcher Bildung Gesnern und Erneſtin ſo weit überlegne Mann ſelbſt für die alte Literatur gethan hat, und bis in ſein hohes Alter thut, bedarf keiner Beweiſe. Nach ſeinem Plan iſt das Pädagogium zu Ilefeld organiſirt. Er theilt das Schickſal, welches das Verdienſt ſo oft erfahren hat. Aber wer ſo wohl begründeten Ruhm zu beflecken ſucht, ſorgt ſchlecht für ſeinen eignen.

Schade daß Klotz, dieſer lebendige Kopf, voll nicht gemeiner Kenntniſſe, ſo früh für die Gelehrſamkeit und für Halle verloren ging, und faſt nur das Andenken an ſeine Verirrungen zurück ließ. Er hatte doch einzelne Jünglinge für die Alten begeiſtert. Bürger, Herel, Zierlein, Willenbücher. In Mangelsdorf hatte er für das Philanthropin einen lateiniſchen Ueberſetzer des Elementarwerks gezogen.

Ein andrer trefflicher Humaniſt, C. G. Schütz in Jena — auch als Lehrer der Pädagogik und als Urheber eines ſehr wohl entworfenen Elementarwerks in dieſer Geſchichte bemerkenswerth — würde jenen Verluſt der Halliſchen Akademie reichlich erſetzt haben, wenn er nicht das Opfer ſeines guten Willens, ein Erziehungsinſtitut, ohngefähr nach den Baſedowſchen Ideen, nach dem Wunſch des Miniſters von Zedlitz anzulegen, geworden wäre. Darüber verlor ihn Halle, und erhielt dagegen in

Trapp zum erſtenmal einen Profeſſor der Pädagogik. Hiebey gewannen wenigſtens die Humaniora nicht, die im theologiſchen Seminar von Jenem mit ſo glücklichem Erfolg getrieben waren. Denn ſein Nachfolger, Trapp, ſprach lauter, und ſchrieb, man kann nicht leugnen, ſcheinbarer und beredter, als irgend ein Andrer, gegen den hohen Rang, den man bisher der alten Literatur zugeſtanden hatte.

Doch ging dieſe Epoche für Halle ſchnell vorüber, um einer deſto glücklicheren Platz zu machen. Was das philologiſche Seminar ſeinen itzigen Director Wolf verdankt, wiſſen ſchon itzt die Lehranſtalten, denen er Humaniſten erzogen hat, und der ſo ſeltne Verein tiefer Kenntniſſe mit einer — mehr als alle Regeln — bildenden Methode des Vortrags, läßt wenigſtens da, wo er lehrt, für die Erhaltung philologiſcher Gelehrſamkeit um ſo ruhiger ſeyn, da der philoſophiſche Secteugeiſt des Zeitalters, welcher oft alles andre Wiſſen, außer ſeinen Speculationen, verachtet, Halle weniger als andre Akademieen heimgeſucht hat. Daher iſt die Zeit glücklicher für die Humanioren, als ſie ehedem bey der ähnlichen Alleinherrſchaft der Leibnitz-Wolfiſchen Philoſophie ſeyn konnte.

## 4.

## Literariſche Verdienſte der humaniſtiſchen Schule.

Zwar nicht gerade nur den Philologen der erſten Größe, die mehr für die Eingeweihten, als für die Schüler der Wiſſenſchaft arbeiteten, aber doch den Humaniſten ſind die gelehrten Schulen den größten Theil der verbeſſerten Lehrbücher und Hülfsſchriften ſchuldig.

Im erſten Theil des Jahrhunderts war die Ausbeute dürftig. Gelehrte Arbeiten, wie ſie von Cellarius zu erwarten waren, pflegten den Händen der Jugend — und ſelbſt ſo vieler ungelehrten Lehrer — nicht ſo willkommen zu ſeyn, als die Ausgaben der Claſſiker mit deutſchen Noten, in der Manier von Gottſchling, Emanuel Sincerus (Ayrmann) und ad modum, oder wie man richtiger geſagt hätte, non ad modum

dum des braven Holländers Minelli, welche ſammtlich in dieſen Zeitraum fallen. Erſt nach und nach wichen ſie andern, die entweder einen reinen Text enthielten, oder gar das in uſum tironum, von Männern wie Heyne an der Stirn trugen. Jtzt iſt faſt kein einziger Schulautor übrig, der nicht auch in einer guten Schulausgabe vorhanden, von irgend einem vorzüglichen Humaniſten in uſum Scholarum bearbeitet, oder in zweckmäßigen Excerpten geliefert wäre. Was Erneſti, Fiſcher, Schütz, Wolf, Schneider, Heuſinger, Jani, Scheller, Bauer, Harles, Beck, Köppen, Döring, Gedike, Morus, Stroth, Wezel, Preiß und mehrere andre — mehr oder minder zweckmäßig und befriedigend — beygetragen haben, iſt keinem Schulmann unbekannt. Er weiß auch, wie weit die Ueberſetzungen der Claſſiker in dem letzten Viertel des Jahrhunderts, über die früheren hervorragen, und wie ſie, weit entfernt von der Leſung der Originale abzuführen, vielmehr großen Antheil an der Erweckung des allgemeineren Geſchmacks an alter Literatur für Jünglinge hatten, ſeit dem ſich echte Kenner der Alten, wie Voß, und deutſche Claſſiker, wie Wieland, Ramler, Stollberg, Engel, Herder und ſo manche andre damit beſchäftigten.

Die unentbehrlichen Hülfsmittel bey dem Erlernen der Sprachen, vervollkommneten ſich — oft freylich nur in der Ferne — mit dem Fortſchritt der Jahre. Wer ſonſt durch Comenii und Muzelii Veſtibula und Claves, den Donat, Speccius, Langens oder die Märkiſche Grammatik in der Hand, in das Heiligthum der römiſchen Sprache einging, dem zeigten nun Bröder, Scheller, Wenk, Esmarch und andre den Weg. Die älteren griechiſchen vertauſchte man mit Trendlenburg, Buttmann u. a.

Unter den Wörterbüchern trat an die Stelle von Schrevel und dem ältern Hedrich, Faber, Kirſch, Jani und Weißmann, nunmehr der Erneſtiſche Hedrich, Gesner, Scheller, Bauer, Schneider, Riemer. Die Phraſeologien von Köcher u. a. wurden durch gute Indices dem Schüler entbehrlich. Aus den realen Schullexicis, wie ſie unter

Hedrichs Namen in Menge erſchienen, entſtanden unter den Händen von Gelehrten wie Klügel, Eſchenburg, Nitſch und Funke, beſſere encyklopädiſche Werke, welche zugleich die Kenntniſſe der alten Zeit, mit den Fortſchritten der neueren zu vereinigen wußten. Die dürftigen Mythologien von Pomey und Damm, verdrängten Ramler, Seybold und Hermann. — Doch ich breche ab. Denn wie könnte hier auch nur das Wichtigſte genannt werden, was für die Lehrlinge der Griechen und Römer in unſern Schulen vorgearbeitet iſt? Es iſt deſſen ſo viel, daß ſchon mancher Gelehrte zu fürchten anfängt, die Menge der Erleichterungsmittel werde den eignen Eifer ſchwächen. Schrieb doch ſchon Gesner in ſeiner Isagoge in Erud. univ. in der Mitte des vorigen Jahrhunderts: Copia haec ne pauperes nos faciat, metus! Certe cavendum eſt!

## III.

# Schule der Philanthropen.

## A.

## Hiſtoriſcher Ueberblick.

Nie iſt vielleicht die allgemeine Reform des Schulweſens zuverſichtlicher verkündigt, als in den Zeiten die wir erlebt haben. Das erſtemal geſchah es bey der Entſtehung der Schule, welcher der Stifter ſelbſt den Namen gab — der Schule der Philanthropen.

J. B. Baſedow kannte nur die Fehler der häuslichen und öffentlichen Erziehung. Er hatte zum Theil ſelbſt darunter gelitten. In ſeiner praktiſchen Philoſophie (1758) gab er ſchon Beweiſe, wie viel er über beſſere Erziehung gedacht hatte. Aber Druck theologiſcher Intoleranz, und mehr als alles, die Erſcheinung des Emil von Rouſſeau (1762) begeiſterten ihn auf einmal mit dem Gedanken, der Reformator des Erziehungsweſens von Deutſchland — wo möglich von ganz Europa — zu werden.

Welchen Freund der Jugend, welchen Beobachter der gemeinen Erziehung, hätte denn auch ein ſo originelles Product nicht anziehen ſollen? Wer kann ein früheres Buch aus der pädagogiſchen Literatur nennen, in welchem — neben allen Uebertreibungen, Chimären, Einſeitigkeiten, und dem Mißbrauch ſo nah liegenden Grundſätzen — dennoch tiefere Kenntniß der Kinderſeelen, mehr praktiſche Philoſophie und reinere Sittlichkeit vereinigt, oder mit einer ſiegenderen Beredtſamkeit verjährte Erziehungsthorheiten und Erziehungsgräuel gerügt wären? Lockens „Gedanken über Erziehung," die er am Ende des 17ten Jahrhunderts ſchrieb, wirkten, wie Erinnerungen eines freyen, aber ruhigen Denkers immer wirken, wohlthuend, aber ſanft und ohne Enthuſiasmus zu wecken. Rouſſeaus Emil war das Product eines pädagogiſchen Genies, ein Meteor, das blenden und irre führen, aber zugleich Regionen aufhellen kann, in welche nur ſelten das gemeine Auge dringt. — War daher der Emil gleich kein deutſches Werk, ſo darf die Geſchichte ſeiner nicht vergeſſen, da er eben ſo mächtig auf Deutſchland, wie auf Frankreich und England gewirkt hat.

Baſedow verleugnete es nie, wie viel er aus Rouſſeau geſchöpft und mit eignen Ideen vereinbart hatte. Daneben ſetzte er einen großen Werth auf den merkwürdigſten Pädagogen des 17ten Jahrhunderts, Amos Comenius, deſſen Grundſätze über Didaktik er faſt ganz zu den ſeinigen machte. Was bey dieſem und bey Rouſſeau Theorie geblieben war, hoffte er zu realiſiren. Einen Erziehungscodex hielt er für das nächſte Bedürfniß, in welchem alles zu finden wäre, was bis ins 15te Jahr zur Unterweiſung und Bildung des jungen Weltbürgers verlangt werden kann. Er kündigte ſein Elementarwerk an, und forderte das Publikum auf die Koſten herbeyzuſchaffen.

Das Publikum that weit mehr als die Freunde des Unternehmens ſelbſt erwarteten. Das Vertrauen auf das, was für Erziehung durch Schriften und Anſtalten geleiſtet werden ſollte, ſetzte Baſedow in Beſitz — zwar nicht von den verlangten

30000 Rthlr. — aber doch wenigſtens von 15000 Rthlr., wozu Kaiſer, Könige, Fürſten und Privatperſonen beytrugen. Was der edle Franz von Deſſau durch Schutz, Beyſtand und Geld für die von Ihm gehoffte Veredlung der künftigen Generation in beſſeren Schulen, aus reinem Intereſſe für das Gute that, und oft genug getäuſcht, dennoch zu thun nicht unterließ, müßte ihn allein ſchon den beſten Fürſten Deutſchlands zugeſellen.

Das Elementarwerk erſchien auch wirklich (1773), unter dem Lobe und dem Tadel der Zeitgenoſſen, in drey Sprachen, mit hundert Kupfern. Die gemahlte Welt des alten Comenius, ſtand neu geſchaffen und verſchönert da.

Eine Pflanzſchule für Lehrer, welche nach einer verbeſſerten Methode Weltbürger erziehen, und eine Muſterſchule — ein Philanthropin, eine Werkſtätte der Menſchenfreundſchaft, worin nach Baſedows Ideal wahre Menſchen erzogen werden ſollten, kam nicht zu Stande. Dazu war die größere Summe die Bedingung geweſen. Er erklärte, daß die kleinere kaum für ein philanthropiſches Erziehungsinſtitut hinreiche.

Dieß ward 1774 eröffnet. Wolke, der erſte, thätigſte, unverdroſſenſte oft verkannte Gehülfe Baſedows arbeitete am meiſten. Der Stifter ſelbſt dauerte nur wenige Jahre dabey aus, und die Direction oder Curatel wechſelte zuweilen Jahr um Jahr. Ohne dieſen unaufhörlichen Wechſel, der aus innerer Disharmonie entſtand, und Mißvergnügen von allen Seiten zur Folge haben mußte, würde es, da ſo manche achtungswerthe Männer von Zeit zu Zeit daran arbeiteten, noch itzt beſtehen. Aber ſchon im Jahr 1793 ward die Mutteranſtalt aufgelöſt, jedoch nicht ohne mehrere Töchter hinterlaſſen zu haben, wovon ihr einige früher folgten, eine aber (in Schnepfenthal) durch ihre ſchöne Blüthe noch täglich an die Mutter erinnert.

Das Philanthropin zu Marſchlins unter Ulyſſes von Salis, das Philanthropin zu Heidesheim unter Bahrdt, die Militairſchule zu Colmar unter Pfef-

fel und Lerſe, Wolkens vielſeitige Wirkſamkeit, Erziehungs-anſtalten von Campe, der nur ein Jahr als Curator in Deſ-ſau blieb, in Trittow — von Trapp, der ſie von Cam-pe übernahm. — Privatpenſionen nach der Auflöſung des Phi-lanthropins von Feder, Olivier, Spazier — die Ru-dolphiſche Töchterſchule bey Hamburg, nachher in Heidel-berg, und ſelbſt ſo viele kleine Inſtitute in großen Städten, die das Schild aushängten: „Hier iſt auch ein Philanthro-pinum!“ — endlich Salzmanns Stiftung in Schnepfen-thal: — dieß ſind lauter nahe und entferntere Wirkungen der Baſedowſchen Anſtalt, worunter die letzte vor allen wohlthätig fortlebt, da ihr edler Stifter mit reinem Enthu-ſiasmus Geduld und Ausdauer verbindet, woran es den mei-ſten aus dieſer Schule gebrach, und von Männern, wie Guts-muths und andern Verdienten unterſtützt wird.

Zu den früheſten und thätigſten — wenn gleich nicht über alle Grundſätze einverſtandnen — Beförderern der philan-thropiſchen Unternehmungen, gehört der Domherr von Ro-chow. Sein reger Eifer für Menſchenveredlung ſetzte ſich aber ein beſtimmtes Ziel, und ſein Bemühen für die Bildung des Landvolks, gab das Signal zu einer faſt über ganz Deutſchland verbreiteten Reviſion und Reformation der Volksſchulen. Die von ihm ſelbſt gelieferte Geſchichte ſeiner Schulen giebt nähere Auskunft hierüber.

Ueberhaupt intereſſirten ſich in den erſten Jahren der Ba-ſedowſchen Wirkſamkeit, eine Menge angeſehener Männer und Schriftſteller für die neue Reform, und die geleſenſten Jour-nale, namentlich die allgemeine deutſche Bibliothek, nahmen ſie in Schutz. Aeltere Schullehrer waren freylich unzufrieden; aber wenn ſie, wie Krebs mit ſeiner kritiſchen Futterſchwinge, alles wie Spreu behandelten *), was Baſedow geſagt hatte, ſo ſchaden ſie dadurch der unbefangnen Prüfung, und ſelbſt Schlö-

*) Krebſii vanus critica in inanes paleas operis elementaris Baſedoviani. 1776.

der würde bey einem ruhigern Ton, als der war, den er in der Vorrede zum Chatolais wählte, manchen blinden Anſtauner noch früher in den rechten Geſichtspunct geſtellt haben.

Baſedows Wankelmuth in ſeinen Freundſchaften, das zu große Geſchrey, das nur auf kurze Zeit wirkt; die ungerechte Herabwürdigung des Alten; die Menge von Spielereyen und Tändeleyen; mehr noch die Kraftgenies, welche ſich an das Philanthropin anſchloſſen; die Trennungen vorzüglicher Köpfe von dem Inſtitut; der geringe Erfolg der neuen Methode an manchen der erſten Zöglinge, — dieß alles mußte von ſelbſt den erſten Enthuſiasmus mäßigen, und eine Reviſion deſſen, was ſo raſch unternommen war, nothwendig machen. Sogar von denen, welche aus dieſer Schule ausgegangen waren, wurde zuerſt jene Reviſion für nothwendig erklärt.

Aber das Verdienſt geſtehn auch die Unbefangenſten, wohl ſelbſt die Gegner, dem Stifter der Schule zu, „daß er einen von vielen vergeßnen Gegenſtand, an welchen der Menſchheit viel, an welcher ihr genau genommen alles liegen ſollte, aufs neue in Anregung gebracht, daß er Aufmerkſamkeit und Enthuſiasmus dafür zu erwecken gewußt, daß er die Theilnahme der Regierungen gewonnen, und ſie zuerſt wieder fühlen gelehrt, daß ſie es dem Wohl der Staatsbürger und ihrem eignen Wohl ſchuldig wären, wo nicht ſelbſt Hand anzulegen, doch die Arbeiten der Privatperſonen zu ſchützen, zu erleichtern, zu befördern, ob er wohl ſelbſt mehr danach ſtrebte, umzuwälzen und neu zu ſchaffen, als auszubilden, zu ordnen und zu vervollkommnen."

Er ſelbſt blieb, auch getrennt von Deſſau, bis an ſein Ende (1790) für den Jugendunterricht thätig. Daß ſeit der Epoche ſeines Erſcheinens außerordentlich viel für Theorie und Praxis der Erziehung geſchehen, daß ohne ſie vielleicht nicht die Hälfte der beſſeren Jugendbücher und Lehrmittel vorhanden, daß noch eine Menge von Schulen, beſonders auch des Volks, — auf das doch Baſedow bey ſeinem koſtbaren Plan am allerwenigſten gerechnet zu haben ſchien — mit allen ihren Gebrechen und Uebeln — in dem alten kläglichen Zuſtande ſeyn würden, — dieß

ſind lauter Thatſachen, welche nur der ſich verbergen oder überſehen kann, den gerade gewiſſe unleugbar große Mißbräuche des Philanthropinismus, mißmüthig und blind gegen das Gute gemacht haben.

B.

## Grundſätze und Methoden der philanthropiſchen Schule.

Sie ſind von Baſedow und ſeinen Gehülfen in ſo vielen großen und kleinen Schriften wiederholt, daß man nur eine oder die andere leſen darf, um ſie kennen zu lernen. Hier nur einige, die am meiſten charakteriſiren.

„Die Welt kann bisher kein Schulweſen haben, das nicht ſelbſt ſchon in ſeinem Grundbau höchſt fehlerhaft ſeyn müßte. Es fehlt ihr an einem praktiſchen Lehrerſeminar, und an einem überlegten Plan für die Folge der Schulbücher. Ueberall werden unverſtandene Worte auswendig gelernt. Es giebt noch keine Erziehung für Dienſtbothen, die gerade ſo wichtig für die höheren Stände ſind. — Die Methode des Sprachunterrichts iſt noch durchaus fehlerhaft. Schulſtaub liegt ſeit Jahrhunderten darauf. Jung und alt, was darin athmen muß, wird krank im Gehirn.

Es müſſen alſo vor allen Dingen Künſtler gebildet werden, wenn die Kunſt gedeihen ſoll. — (Deſſau ſollte der Vereinigungspunkt dieſer Kunſtſchüler werden.)

In der körperlichen Erziehung muß man zu der Methode der Alten zurückkehren. Abhärtung und Gymnaſtik wird ſtärken und bilden. Schon das wird vor der Schulpeſt geheimer Sünden verwahren. Nächſtdem iſt das ſicherſte Mittel, auch in früheren Jahren ſchon ernſtlich mit der Jugend von dem Geſchäft der Erzeugung zu ſprechen; denn die meiſten ſündigen, weil ſie nicht wiſſen was ſie thun.

In der geiſtigen Ausbildung muß Erziehung zur Humanität das letzte Ziel ſeyn. Bisher hat man nur Gelehrte,

oder Edelleute, oder Handwerker erzogen. An Menſchen, an Kosmopoliten iſt der Welt weit mehr gelegen.

Durch Vernunft, aber dabey durch ſtrengen Gehorſam — der auch wohl durch körperliche Zucht in gewiſſen Fällen erzwungen werden darf — muß der Wille gelenkt werden. Um indeß dieſer ſo wenig als möglich zu bedürfen, muß man auf andre Belohnungs- und Beſtrafungsmittel denken — Auszeichnungen durch Meritentafeln, goldne Punkte, Orden des Verdienſts, ſchwarze Nägel. Die gewöhnlichen Schulſtrafen verwarf man, und erfand ſtatt deſſen, „den Kindern mit ſcharfen Bürſten den Rücken zu reiben, ſie von hölzernen Geräth bey Tiſche eſſen zu laſſen, in den Famulantenſtand herabzuſetzen, in der Claſſe die Knaben in Cabinette einzuſchließen, und damit die Luſt ſich herauszulegen verginge, verborgne Nadeln anzubringen.“ (Trapps Pädagogik.)

Die Religion ſollte in der Jugend nur in der höchſten Einfalt, und ohne alle Rückſicht auf Secten und Parteyen gelehrt werden. In dem Hauptbegriff der Erkenntniß des Allvaters und ſeiner Verehrung durch Rechtthun, begegnen ſich die Religiöſen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für ſpätere Jahre. Bis itzt wiederholt mancher gute Knabe, in täglich verwünſchten Schulſtunden, die mit Striemen eingebläueten Worte eines Geſandten Gottes, um ſie nie zu verſtehen, wenigſtens nie zu verehren, wenn er den Meiſtern entwächſt.

„Man muß die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit ſie ſie lieb gewinne. Man muß den natürlichen Hang zur Freyheit nicht unterdrücken, ſondern nur leiten. Die Kinder ſind von Natur gut. Der Zwang macht ſie meiſt ſchlechter. Sie ſind von Natur menſchenfreundlich. Man macht es oft danach, daß ſie die Menſchen haſſen lernen. Philanthropie muß die Tendenz aller Erziehung ſeyn.“

„Achtet in den Kindern die Natur weit mehr als die Kunſt. Feine Sitten und Gebräuche der Welt ſind zum Theil Unnatur. Jene findet ſich in den reiferen Jahren. Behandelt Kinder als Kinder, damit ſie deſto länger unverdorben bleiben.“

Der Unterricht trägt noch überall das Gepräge der Zeit, in welcher man die Schulen eingerichtet hat, den Charakter des Mönchthums. Das meiſte iſt Gedächtnißwerk und Wörterkram. Die Sprachen, die doch nur Mittel ſeyn ſollten, werden als Zweck betrachtet, und man lehrt junge Leute eine Menge Dinge, wovon ſie in ihrem Leben keinen Gebrauch machen werden.

Das ſinnliche Kind, der ſinnliche Knabe, der für nichts abſtractes und unverſtändliches, am wenigſten für den gewöhnlichen Katechismus Sinn hat, ſollte vor allen Dingen mit der Sinnenwelt bekannt werden. Dieſe zeige man ihm in der Natur, oder, wenn das nicht möglich iſt, in treuen Abbildungen. Dabey kann er halb ſpielend lernen, wie man die Dinge zu nennen habe. Comenius allein hat hierin den rechten Weg gezeigt.

Mit nichts wird die Jugend mehr gequält, als mit dem Latein. Fünf und mehrere Jahre werden in den Schulen bloß darauf verwendet. Und dennoch bringt es kaum ein Viertel der ſo unterrichteten Schüler auch nur ſo weit, ohne Mühe lateiniſche Bücher zu leſen, und ohne grammatiſche Fehler zu ſchreiben. Man laſſe Latein lernen, wie man Deutſch oder Franzöſiſch lernen läßt, und man wird in Kurzem erſtaunen, wie ſchnell und leicht Kinder Latein ſprechen, Latein leſen, vielleicht auch Latein ſchreiben. (In keinem Stück iſt die Erwartung weniger erfüllt, als gerade hier, wo man im Ton von Ratichius im 17ten Jahrhundert, Wunderdinge verſprach. In der Cultur der alten Literatur ſind die philanthropiſchen Inſtitute bey weitem am meiſten hinter andern zurückgeblieben.)

Wenn es den Erziehern ein Ernſt iſt, die Jugend zur Sittlichkeit zu erziehen, ſo dürfen ſo wenig die vollſtändigen Ausgaben der Claſſiker, als die ganze Bibel in ihren Händen ſeyn. Sie lernen daraus Laſter kennen und leichtſinnig über Laſter denken. Ihre Phantaſie wird mit Bildern befleckt, vor denen man wo möglich jeden Menſchen bewahren ſollte. Der Lehrer, der obſcöne Stellen erklären ſoll, wird entweder verlegen

oder leichtſinnig. Das dringendſte Bedürfniß ſind alſo gereinigte Chreſtomathieen, und Auszüge aus der Bibel.

Ueberhaupt fehlt es noch durchaus an Elementarbüchern, und ehe dieſe nicht vorhanden ſind und in einander eingreifen, iſt an keine planmäßige Erziehung zu denken.

Selbſt für die niedrigſten Schulen iſt dieſem Bedürfniß, noch nicht abgeholfen. An Werkzeugen zum Denken lernen iſt noch überall Mangel, und alles wird mit den Kindern des Volks mechaniſch betrieben, weil es keine Lehrer giebt, die zur Verdeutlichung der Begriffe geſchickt wären, indem ihre eignen nicht deutlich ſind. Alſo iſt auch hier radikale Verbeſſerung nothwendig.

## C.

## Pädagogen aus der philanthropiſchen Schule.

Wollte der Geſchichtſchreiber alle die, in welchen der Baſedowſche Aufruf zu einer allgemeinen Erziehungsreform, die erſte Neigung ſich anzuſchließen geweckt, oder manche Ideen, die etwa ſchon vorhanden waren, entwickelt hat, hier nennen, ſo würde die Anzahl ſehr groß werden. Es läßt ſich überhaupt ſchwer beſtimmen, woher gerade immer unſre Ideen ihren Urſprung nehmen. Der Geiſt der Zeit behält auch auf die originellſten Köpfe einen ſtarken Einfluß. Aber unter denen, welche ganz eigentlich zu der philanthropiſchen Schule durch ihre enge Verbindung mit ihr gehörten, und ſich im Publikum bemerkbarer machten, möchten doch folgende die Hauptnamen ſeyn:

Der Stifter Baſedow ſteht billig an der Spitze. Sein Leben, das Rathmann und Meyer, jeder aus einem eignen Geſichtspunkt beſchrieben haben, iſt von allen Seiten lehrreich. Er gehört auf jeden Fall zu den merkwürdigen Männern ſeines Jahrhunderts *)

*) Ueber Baſedows Leben vergleiche man — auch um den verſchiedenen Anſichten willen — theils Rathmanns Beyträge zur Lebensgeſchichte Baſedows aus ſeinen Schriften und andern echten Quellen. Magdeburg 1791. (10 Gr.) theils Meyers Leben, Charakter und Schriften Baſedows unpartheyiſch beurtheilt. 2 Theile. Hamburg 1791. 1792. (2 Rthr. 12 Gr.)

Wolke war bey dem Entſtehen des Philanthropins der ſtillere, aber der eigentlich thätige Arbeiter. Was Anfangs, beſonders bey dem großen Examen (1776) in Deſſau, zu welchem Nähere und Entferntere eingeladen wurden, das meiſte Aufſehn machte, — die Fertigkeit, die Emilie Baſedow und andre Zöglinge im Lateinſprechen u. ſ. w. zeigten, — war ganz die Frucht ſeines mühvollen Unterrichts. Er trennte ſich in der Folge, ſetzte ſeine Methode, die Sprachen zu lehren, in Rußland fort, und wirkt bis dieſen Augenblick als ein ſehr achtungswerther Schriftſteller fort.

Iſelin, der edle Schweizer, intereſſirte ſich gleich Anfangs mit Wärme für die neue Reform. Zwar ſchlug er Baſedows Ruf, Curator in Deſſau zu werden, aus. Durch eigne Schriften und ſeine Ephemeriden, trug er aber zur Empfehlung der Unternehmung nicht wenig bey. Blieb gleich manches in ſeinen Ideen Traum, ſo war es doch immer der Traum des Menſchenfreundes.

Simon und Schweighäuſer, die Iſelin nach Deſſau geſandt hatte, trennten ſich bald nach Campe von dem Philanthropin, ohne gerade in der Hauptſache den Grundſätzen der Schule untreu zu werden. In ihren zu wenig gekannten und zu früh vergeßnen „Gedanken über die wichtigſten Grundſätze der Erziehung, und die darauf gegründete Einrichtung einer Erziehungsanſtalt“ (1779) erſchienen ſchon viele Ideen ausgebildeter und durch geſammelte Erfahrungen beſtimmter, ſo viel chimäriſches auch darin übrig bleiben mochte. Sie waren mit Enthuſiasmus nach Deſſau gekommen, und fanden alles ſo weit von ihrem Ideal entfernt, am allerwenigſten aber Philanthropie unter denen, die ſie in der Welt zu befördern verſprochen hatten.

Campe (itzt in Braunſchweig) iſt unſtreitig der geleſenſte aller neuen Pädagogen. Man weiß, welch ein fruchtbarer Schriftſteller für die Jugend er ſeit ſeiner Theilnehmung an dem Philanthropin geworden iſt, und in wie vielen Fächern er für Söhne und Töchter gearbeitet, oder als Beſitzer einer Buchhandlung, auch andre zu arbeiten veranlaßt hat. Doch ſind mehrere ſeiner Theorien, beſonders in der Würdigung der Studien und der Geſchmackswerke, und der zu hohe Werth, der auf Erwerbfleiß in ſeinen „Fragmenten über Aufklärung“ geſetzt wird, nicht ohne lebhaften Widerſpruch geblieben. Auch er verließ das Baſedowſche Inſtitut vermuthlich weil er früher nicht fand, was er erwar-

tet hatte. Ihm dünkte ſehr zeitig eine Sichtung nöthig, und er ſuchte ſie durch das Reviſionswerk zu befördern.

Trapp (itzt in Wolfenbüttel) ſuchte die neue Pädagogik in ein Syſtem zu ordnen, und ihre einzelnen Vorſchläge auf feſte Grundſätze zurückzubringen. Klarheit und Conſequenz hat er vielleicht vor allen Schriftſtellern dieſer Schule voraus. Auch gehört er unter die bündigſten Apologeten gegen Rehbergſche und andre Angriffe, welche dem, was ſie neue Pädagogik nennen, alles Uebel das itzt auf Erden iſt, zuſchreiben möchten, als ob die alte Pädagogik dafür geſichert hätte. Neuerlich hat er ſich beſtimmt für die Peſtalozziſche Methode erklärt.

Salzmann (in Schnepfenthal bey Gotha) möchte gern die Erde zum Himmel machen, und das große Jahr der Erlöſung von allem Menſchenelend herbeyführen. Reine Sittlichkeit, herzliche Menſchenliebe und gemeinnütziges Wirken, iſt die ſchöne Tendenz ſeiner Jugend- und Volksſchriften. Der warme Eifer für das Gute iſt immer in Gefahr, manche Verhältniſſe der wirklichen Welt zu überſehen; bald zu viel zu fürchten, bald ſich allzu ſanguiniſchen Hoffnungen zu überlaſſen. Sein Inſtitut gehört zu den blühendſten unſrer Zeit.

Gutsmuths (in Schnepfenthal) und Vieth (in Deſſau) gaben eine faſt vergeßne Kunſt, die Gymnaſtik, der Pädagogik wieder. Seit Hieronymus Mercurialis († 1606) war kaum wieder daran gedacht. Der erſtere lehrte ſie theoretiſch und praktiſch zugleich, und verband damit noch ſo manches andre pädagogiſche Verdienſt, namentlich um die pädagogiſche Literatur.

Lieberkühn († in Breslau) und Stuve († in Braunſchweig) ſtanden in nicht ſo enger Verbindung mit den Philanthropen, als die vorigen. Aber es iſt unverkennbar, daß die Grundſätze, nach welchen ſie eine eigne neue Ordnung in Ruppin anfingen, vorzüglich aus jener Schule floſſen. Stuve ſchloß ſich auch in der Folge an die Reviſoren des Erziehungsweſens an, und ward, nebſt Campe und Trapp, zu einer Schulreform in den Braunſchweigiſchen Landen beſtimmt, die aber ohne Erfolg blieb.

---

Der Domherr von Rochow, obwohl Baſedows Freund und thätiger Rathgeber, bildete doch gewiſſermaßen eine eigne Schule. Er unternahm die Reformation des Unterrichts des Landvolks, und eröff-

nete ſie mit ſeinem Schulbuch. Der treffliche Bruns, ein Lehrer im echteſten Sinn, war von Ihm auf den Weg der beſſeren Methode geleitet. Rekane und die benachbarten Güter wurden (ſeit 1773) die Muſterſchulen, nach denen man aus allen Gegenden reiſte, und wohin man junge Männer ſendete, um die dortige Lehrart weiter zu verpflanzen. Andren erſetzte wenigſtens Riemans genaue Beſchreibung die Entbehrung des eignen Anſchauens. Wie viel iſt ſeitdem in dieſem Felde gearbeitet! Wie viele Landſchullehrer-Seminarien ſind angelegt! Wie viele Schullehrer ſind beſſer beſoldet! In wie vielen Landſchulen iſt es lichter geworden! Wie viele Regierungen haben endlich die Sorge für eine weiſe Aufklärung des Landmanns, als Pflicht und Wohlthat erkennen lernen!

## D.

## Literariſche Verdienſte der philanthropiſchen Schule.

Obgleich Baſedow eine allgemeine Schulreform ankündigte, und ſie vorzüglich von der Verbeſſerung und Planmäßigkeit der Schulbücher hoffte, ſo iſt doch ſeit ſeiner Erſcheinung auf dem Schauplatz der Pädagogik, für die gelehrten Schulen von dieſer Seite ſehr wenig, für Kinder- und Volksſchulen deſto mehr geſchehen.

So bald die eigentlichen Philanthropen, und Baſedow ſelbſt etwas für den Unterricht in den Humanioren unternahmen, geriethen ſie auf ein ihnen fremdes Feld. Seine Chreſtomathiae philanthropicae und was er ſonſt der Art geſchrieben hat, konnten, wenn auch der Hauptgedanke richtig war, doch in der Ausführung vor dem Urtheil der gelehrten Humaniſten nicht beſtehen. Dieſe muſten laut widerſprechen, wenn das lateiniſche Elementarwerk, wenn der lateiniſche Robinſon, wenn ſo manche andre neulateiniſche Schriftchen die echten Römer verdrängen ſollten.

Wenn aber von Elementarbüchern und belehrenden Unterhaltungsſchriften für die Kinderwelt die Rede iſt, ſo ging mit dem letzten Drittel des Jahrhunderts eine ganz neue Periode an. Denn gerade hier war das Bedürfniß auch am größten. In den meiſten Schulen des Volks war ja nichts als Bibel und Catechismus. An recht

populäre Leſematerialien war nicht gedacht. Wie begierig wurde eben darum Weißens ABC⸗ und Leſebuch (1772) und die ganze Reihe ſeiner glücklichen Nachahmungen, dann Rochows Kinderfreund, Beckers, Junkers, Seilers, Fauſts Schriften aufgenommen, und zu Hunderttauſenden verbreitet.

Deutſchland wurde nun zwar — wer möchte es leugnen wollen? — mit Kinder⸗ und Jugendſchriften überſchwemmt. Das Beſte, ſo bald es zur Mode wird, artet in Thorheiten und Lächerlichkeiten aus. Auch hier ging es nicht anders. Es blieb zuletzt keine Wiſſenſchaft und Kunſt übrig, die nicht für Kinder bearbeitet wurde. Auch hängt die Mode immer zu ſehr mit der Induſtrie und Finanzſpeculation zuſammen, als daß nicht auch hier unzählige Kinderſchriften bloße Erzeugniſſe des Erwerbsfleißes oder des Hungers hätten ſeyn ſollen. Je leichter es ſchien — ſo wenig es, recht gefaßt, leicht iſt — für Kinder zu ſchreiben, deſto größer ward die Concurrenz, und der ſchnelle und reichliche Verdienſt ward ſogar für eigentliche Gelehrte verſuchend, vor dem Publikum das Steckenpferd des Zeitalters zu beſteigen.

Wer mag gleichwohl verkennen, was unſre Kinder durch dieſe Vermehrung ihrer Literatur gewonnen haben; oder wen wird der Mißbrauch und die Ueberfüllung ſo ungerecht machen, zu leugnen, daß ſie beſſer daran ſind, als wir vor funfzig Jahren waren? Der pädagogiſche Literator mag nur gehörig ſondern und ſichten; mag das Originelle von dem Nachgeahmten, das Eigne von dem Geraubten, das Ausgewählte von dem Zuſammengerafften, das echt Kindermäßige von dem, was der Titel dafür ausgiebt, gehörig unterſcheiden! So wird er itzt ſchon eine auserleſene Bibliothek von Jugend⸗ und Kinderſchriften aufſtellen können. Dann mag der Laudator temporis acti ſe puero entſcheiden, ob wir die alten Fibeln, ob wir Hübners bibliſche Hiſtorien, Janneways Exempelbuch, Bunians Reiſen, Berkenmeyers curioſen Antiquar, die Acerra philologica, die Inſel Felſenburg und Nikolaus Klimm — zurück wünſchen wollen, um ſie unſern Kindern ſtatt der Schriften unſrer Weiße, Campe, Salzmann, Junker, Funke, Engelhard, Herman, Becker, Löhr, Mundt und ſo vieler andern, in die Hände zu geben? Ob ihnen mit dem alten Orbis pictus, worin freylich auch die Trinität und die Seele abgebildet war, oder mit Imhofs Bilderſaal ꝛc. beſſer geholfen wäre, als mit unſern Voits und Bertuchs, unſern Löhrſchen Bilderbü⸗

chern, unſern Schauplätzen der Natur, unſern Bilderakademieen, und was der beſſere Geſchmack ſonſt in der Art geliefert hat?

Auch ein großer Theil unſrer theoretiſch-pädagogiſchen Schriften, iſt aus der Schule der Philanthropen gekommen, oder doch durch ſie veranlaßt. Baſedow ſelbſt ſtellte, beſonders in ſeinem Methodenbuch, das voll vortrefflicher Bemerkungen iſt, ſchon eine Art von Syſtem auf. Trapp ſchrieb und las eine Pädagogik. Die pädagogiſchen Unterhandlungen, welche das Deſſauiſche Inſtitut herausgab, waren ein Magazin von Unterſuchungen einzelner Materien. Das Reviſionswerk, das gewiſſermaßen in dem Braunſchweigſchen Journal fortgeſetzt ward, führte zwar bey weitem nicht aus, was es verſprach, und entfernte ſich durch ſeine planloſe Weitläuftigkeit von ſeiner Beſtimmung. Aber es enthält einzelne Abhandlungen von großem Werth, und die Kritiken, von Ehlers, Büſch, Reſewitz, Villaume und Trapp, über Locke und Rouſſeau hellen manchen Streitpunkt auf, oder berichtigen unbeſtimmte Paradoxieen. Einzelne Theile der Pädagogik, z. B. „über die Bewachung des Geſchlechtstriebes, über den Ehrtrieb als Erziehungsprincip, über die Theorie der Strafen und Belohnungen„ ſind in beſondern Schriften ſo ſehr von allen Seiten betrachtet, daß beynahe nichts mehr zu ſagen übrig bleibt.

## IV.
# Eklektiker.
## A.
## Allgemeiner Charakter.

Wer ſich zu keiner Partey ſchlägt, hat immer den Vortheil, das Gute Aller benutzen und ihre Fehler leichter vermeiden zu können. Wer zu unbedingt einer Schule anhängt, wird nur gar zu leicht gegen die übrigen ungerecht. Dieß war auch der Fall in der Pädagogik.

Vom Anfang des Jahrhunderts an bis zu ſeinem Schluß, hat es einſichtsvolle Erzieher und Schulmänner gegeben, die theils aus den beſten Schriften ihrer Vorgänger, theils aus eigner Erfahrung ſich ihr Syſtem gebildet hatten, und mit dem beſten Er-

folg unterrichteten und lehrten. Ihre religiöſe Erziehung war nicht gerade die der halliſchen Schule. Aber ſie war deßhalb nicht minder ernſtlich und überdacht. In den Schulen trieben ſie nicht gerade ausſchließend und einſeitig die Humaniora; aber ſie verſäumten ſie deswegen nicht. Der Baſedowſche Philanthropinismus begeiſterte ſie nicht ſo ſehr, um auf einmal alle bisherige Erziehungsmethoden für unbrauchbar zu erklären, und in der neuen Methode allein das Heil der Jugend zu finden. Aber ſie waren eben ſo wenig eigenſinnige Vertheidiger des Alten, ſondern nahmen mehrere beſſere Ideen unter ihre Maximen auf, und ſuchten die Winke und die Erfahrungen der heterogenſten Pädagogen zu benutzen und zu vereinigen. Daher kann auch hier eigentlich von keinen beſtimmten Grundſätzen und Methoden einer eklektiſchen Schule die Rede ſeyn. Ihr Grundſatz iſt: Alles prüfen! Das Beſte behalten!

Solche wahre Eklektiker, ſie mochten in Familien das Geſchäft der Erziehung beſorgen, oder an der Spitze von Schulanſtalten ſtehen, haben oft weit mehr Gutes geſtiftet, als die heißen Bewunderer und raſchen Nachahmer alles Neuen, was noch keine Zeit bewährt hatte. Sie haben ſich vielleicht gar keinen Namen erworben; aber ſie leben nichts deſto weniger in ihren Schülern und Zöglingen fort, und in manchem Herzen ſteht ihnen ein bleibenderes Denkmal, als der ſo vergängliche literariſche Ruhm je verſchaffen kann.

Der pädagogiſche Hiſtoriograph würde ſich alſo wenigſtens bemühen müſſen, auch dieſe Männer von ſtiller aber ſchöner Wirkſamkeit, die ihr Pflichteifer und ihre Amtstreue gar nicht dazu kommen ließ, außer ihrem Kreiſe Aufſehn zu erregen, kennen zu lernen, und wenigſtens manchen Namen der Vergeſſenheit zu entreißen. Durch ſie ſind ſehr herabgekommene Schulen wieder gehoben; ſo manche neue Anſtalten aller Art (Militairſchulen, Töchterſchulen, Sonntagsſchulen) gegründet und eingerichtet. Sie haben auf Regenten und Regierungen beſſer als die Enthuſiaſten gewirkt. Sie haben den ruhigen Theil des Publikums durch ihre Mäßigung für das Erzie-

hungswesen gewonnen. Sie haben pädagogiſche Archive, Magazine, Bibliotheken, Hülfsmittel, welche einſt dem pädagogiſchen Hiſtoriographen unentbehrlich ſeyn werden, angelegt, und dadurch die Ideen und Vorſchläge aller Schulen in Umlauf gebracht.

## B.

## Literariſcher Ueberblick.

Mehrere haben ſich auch durch Schriften um ihre Zeitgenoſſen verdient gemacht, die ihren inneren Werth behalten werden, wenn auch der wechſelnde Zeitgeiſt ihre Grundſätze in neue Formen kleiden ſollte.

Von einigen war es ſchon Verdienſt, daß ſie das Beſte was das Ausland beſaß, in den drey bis vier erſten Decennien des Jahrhunderts, durch Ueberſetzungen oder Abdrücke auf deutſchen Grund und Boden verpflanzten, wie dieß mit Lockens bekannter und ſo inhaltsreichen Erziehungsſchrift, mit den pädagogiſchen Schriften des vortrefflichen Fenelon, und mit der Rolliniſchen Manière d'enſeigner et d'etudier les belles lettres, — in welcher nicht nur für Didaktik, ſondern auch für Pädagogik ſo viel Wahres und Gutes vorkommt — der Fall war. In dieſen Schriftſtellern athmet ein ſo liberaler, aber dabey auch ſo echt religiöſer Geiſt, daß ſie ſich die Achtung einer jeden deutſchen Pädagogenſchulen erwerben konnten, und auch wirklich erworben haben. Eben dieß war der Fall mit den Briefen der Frau von Lambert über Erziehung, mit Richardſon, Fordyce und den zahlreichen Schriften der Frau von Beaumont, welche letztere natürlich in Deutſchland ſchon darum ein größeres Publikum fand als in unſern Zeiten Madame Genlis, weil man damals der Ausländer noch weniger entbehren konnte.

Zwiſchen den Jahren 1740 — 60 ward aber auch von deutſchen Männern das Feld ſelbſt immer mehr angebaut. Schmeizels und Albertis „Anweiſungen für Erzieher, oder wie man ſie damals nannte, Informatoren; Meyens Kunſt der vernünftigen Kinderzucht„ waren doch gutgemeinte, zum Theil gar nicht ſchlechte Vorläufer von Beſſeren. Aber freylich traten nun Lehrer der Erziehungskunſt und Verbeſſerer des Schulweſens von entſchiednerem und bleibendem Werth auf.

Der Weltweiſe Sulzer (in Berlin) übertraf ſchon durch ſeine „vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweiſung der Kinder (1745)„ ſeine deutſchen Vorgänger, und ſein „kurzer Begriff aller Wiſſenſchaften (1746)„ war unſtreitig die erſte Veranlaſſung zu vielen ſchätzbaren encyklopädiſchen Werken, wie wir ſie ſpäterhin für die gebildetere Jugend von Adelung, Funke, in der neueren Bearbeitung des „engliſchen Lehrmeiſters„ von Schrökh und Ebert, und für noch Geübtere von Büſch und Klügel erhalten haben.

J. P. Millers, (Rectors zu Halle, † in Göttingen,) „Grundſätze einer weiſen und chriſtlichen Erziehungskunſt„ (1769) waren für die pädagogiſche Wiſſenſchaft noch befriedigender, als Sulzers Schriften, und ſeine „Moraliſchen Schilderungen„ (1753 — 64), welche der vielleicht verwöhnte aber doch auch verbeſſerte Geſchmack unſrer Jugend itzt ſchon zu langweilig findet, wurden ein allgeleſenes Buch in Deutſchland! Denn ſie ſind recht eigentlich der erſte Anfang einer Jugendbibliothek, woran es bis dahin ſo gut als ganz fehlte. Des Königsbergiſchen Theologen Bock Lehrbuch der Erziehungskunſt (1780) war zwar eine Nachahmung des Millerſchen, aber in mancher Materie vollſtändiger, und ungemein geſchickt zur Grundlage pädagogiſcher Vorleſungen, die nun fortdauernd auf jener Univerſität, zuweilen auch von Kant, über dieß Buch gehalten wurden.

C. F. Weiße (zu Leipzig) erwarb ſich durch die Ueberſetzungen von Richardſons Tugendlehren (1752), Fordyce, der Bibliothek für Jünglinge ꝛc. Achtung; aber durch ſeinen „Kinderfreund, ſeinen Briefwechſel (1776—1783),„ die Liebe und Dankbarkeit der deutſchen Jugendwelt. Die Kritik dürfte die Mißgriffe in der Wahl, die pädagogiſche Inconſequenz in einzelnen Kinderſchauſpielen, und den oft verfehlten, ſo wie in ſeinem ſonſt ſo glücklichen Nachahmer, Schummel, nicht immer edel genug gehaltenem Kinderton, nicht ungerügt laſſen. Aber wer würde deswegen Bedenken tragen, den wohlverdienten Kranz des Verdienſtes, um die Urne des ohnlängſt entſchlafenen Veterans unter den deutſchen Kinderfreunden flechten zu helfen?

M. Ehlers († Prof. zu Kiel,) that tiefere Blicke in das Schulweſen, und fühlte das Bedürfniß ſeiner Verbeſſerung ehe Baſedow auftrat. Seine Schulprogramme ſind alle ſehr gedacht, und Worte zu ihrer Zeit. Seine „Winke für Prinzen und Prinzenerzieher„ bewähren ſeinen Eifer für echte Menſchenveredlung durch wahre Aufklärung

und Sittlichkeit; ſeine zahlreichen Kritiken und Berichtigungen des Campeſchen Reviſionswerks, einen ruhigen und von keiner Parteyſucht beſtochenen Geiſt. Auf eine ähnliche Art machte ſich Kapp als Schulmann in Bayreuth, nicht nur als Humaniſt, ſondern auch als unbefangner Beobachter des alten und neuen Guten im Schulweſen, durch ſeine intereſſanten Erholungen für Schullehrer um dieſe verdient.

J. G. Büſch — einer der ausgezeichnet praktiſchen Männer des Jahrhunderts — nahm auch am Erziehungsweſen thätigen Antheil. Er züchtigte mit der Geißel der Satyre, wie vor ihm Rabner, das gewöhnliche Hofmeiſterleben in den vornehmen Häuſern. Er ſtiftete, mit Ebeling verbunden, zu Hamburg die erſte Handlungsſchule (1775), die Mutteranſtalt ſo vieler andern z. B. zu Magdeburg, Berlin, Elberfeld ꝛc. Faſt in allen ſeinen Schriften liegen für den praktiſchen Pädagogen herrliche Materialien, wenn er auch zuweilen, wie gewöhnlich die Autodidakten, den richtigen Geſichtspunkt verfehlen ſollte.

J. G. H. Feder urtheilte unbefangner über Rouſſeau, und trug durch ſeinen Neuen Emil (1768) zur Berichtigung der Begriffe ungleich mehr bey, als Formey in ſeinem polemiſchen Antiemil. Er verband auch in der Folge immer Pädagogik mit Philoſophie, und verwechſelte ſogar noch ſpät (1796) den akademiſchen Lehrſtuhl mit dem Directorium eines Erziehungsinſtituts in Hannover.

Mit J. G. Reſewitz begann für eins der berühmteſten Erziehungsinſtitute, Kloſterbergen, eine neue Epoche, die mit der Hähnſchen — denn Promman lebte nur kurz — einen ſcharfen Contraſt machte, und die allgemeine Aufmerkſamkeit auf eine Anſtalt lenkte, in welcher eine Pädagogik, die zwiſchen der alten und der philanthropiſchen in einer glücklichen Mitte zu ſtehen ſchien, zuerſt angewendet werden ſollte. Hier entſtanden ſeine Gedanken, Vorſchläge und Wünſche, welche zu den Handbüchern jedes Schulmanns und Pädagogen zu gehören verdienen, und die beſonders der Geſchichtſchreiber — wegen ſo viel treffender Bemerkungen über den pädagogiſchen Zeitgeiſt — eben ſo ſehr, als was Schloſſer in mehreren Schriften über dieſen Geiſt geſagt hat — ſtudiren müßte. Reſewitz hatte ſchon früher (1773, alſo zugleich mit dem Entſtehen des Philanthropins, obwohl ohne Verbindung damit,) einen andern Gegenſtand zur Sprache gebracht, deſſen

Wichtigkeit wohl lange geahndet, aber nie ſo klar und lebendig dargeſtellt war — die Erziehung des Bürgers. Ein allgemeines Beſtreben, die Schulen beſſer nach den Beſtimmungen der Schüler zu claſſificiren, und in der Methode mehr auf Cultur des geſunden Menſchenverſtandes, und auf Verſchaffung eines Vorraths gemeinnütziger Kenntniſſe hinzuarbeiten, war die wohlthätige Folge davon. Alle, welche ſich um die Verbeſſerung der Bürgerſchulen Verdienſt erworben haben, wie Wagemann, Sextro, Holſcher, ſind von Reſewitzens reifen Ideen, welche ſelbſt ſo ſehr den Charakter der prüfenden Vernunft an ſich trugen, ausgegangen. Von ihm war auch der Gedanke, Induſtrieſchulen mit den Lehrſchulen zu verbinden, angeregt. Ihre Verbreitung in allen Gegenden Deutſchlands, gehört dem letzten Viertel des Jahrhunderts eigenthümlich zu. Niemand hat überhaupt ſo ſehr, als Er, das vorbereitet und befördert, was man die Erziehung für den Staat — oder frühe Richtung der körperlichen und geiſtigen Kräfte aller Claſſen der Bürger auf den Zweck des Staats — nennen kann, welche Stephani, Voß, Zachariä, Zöllner u. a. in ein zuſammenhängendes Syſtem zu bringen neuerlich unternommen haben.

G. B. Funk in Magdeburg wollte nie durch Celebrität glänzen. Er verlohr dadurch nichts an echtem Ruhm. Er gehörte ſeit 50 Jahren zu den wärmſten Theilnehmern an dem Zuſtande der Erziehung und der Schulen, und ſtand mit allen ſeinen Zeitgenoſſen, die an deſſen Verbeſſerung arbeiteten, in enger Verbindung. Er entwarf für den Miniſter von Zedlitz den erſten Plan, des für die preußiſchen Schulen, die Kirche und den Staat ſo wohlthätigen ſtrengen Examens der Abgehenden. Er ſchrieb wenig, aber er erzog deſto mehr edle und thätige Männer in den preußiſchen Staaten. Auch Der iſt unter ihnen, deſſen Händen man den theuren Zögling übergab, von welchem — ſo es Gott gefällt — einſt das Wohl von Millionen abhängen ſoll, und der vorher ſchon für eine vorzügliche Schule Magdeburgs, in Verbindung mit einem theoretiſch und praktiſch ſo einſichtsvollen Pädagogen, als G. S. Röttger, rühmlich gearbeitet hatte.

G. S. Steinbart war in den Grundſätzen der Halliſchen Schule von ſeinem Vater und Großvater, dem Stifter des Züllichauſchen Waiſenhauſes und Pädagogiums, erzogen. Aber ſein Geiſt wählte frühzeitig eine andre Richtung, und die Erziehung in den väterlichen Stiftungen nahm, als er die Direction erhielt, einen andern

Ton an. Auch in Schriften nahm er thätigen Antheil an der zu wünſchenden Reform des Schulweſens, beſonders an der zweckmäßigen Organiſation des Unterrichts für die verſchiedenen Stände (1798).

Hatte er nicht vielleicht auch das Verdienſt, ſo viel pädagogiſchen Sinn in ſeinem jüngeren Freunde F. Gedike zu wecken, deſſen Name zugleich an einen ſehr würdigen Bruder und thätigen Schulmann, vormals in Bautzen, itzt in Leipzig, erinnert? Jener begann ſeine praktiſche Laufbahn mit der Unterweiſung eines unſrer trefflichſten Humaniſten, F. L. Spalding, dem wir die Herausgabe des römiſchen Pädagogen, Quinctilian, verdanken; die ſchriftſtelleriſche mit einer Parallele zwiſchen Ariſtoteles und Baſedow. Er ward dem Friedrichswerderſchen Gymnaſium, was ihm im Anfang des Jahrhunderts Joachim Lange war, Wiederherſteller ſeines Flors; in der Folge ward er Büſchings Nachfolger. Die Sammlung ſeiner Schulſchriften enthält zugleich eine Sammlung glücklicher und durch Erfahrung bewährter Methoden; lauter ſchätzbare Beyträge zur Theorie der Didaktik. Schade, daß einſeitige Schätzung ſeiner Ideen, ihn in ſeiner Oberſchulrathsſtelle oft von der Liberalität und Humanität des Verfahrens entfernte.

Zufrieden mit dem inneren Beyfall, und dem Bewußtſeyn wie ſehr er im Kreiſe ſeiner großen Schule geachtet werde, ſtand Meierotto an der Spitze einer andern Schule Berlins. Das tiefe Gefühl ſeines Verluſts und ſo manches was erſt nach ſeinem Tode bekannt ward, bewies, was das Schulweſen an ihm verlohr. Seine Lebensbeſchreibung iſt auch pädagogiſch ſehr lehrreich.

Die kritiſche Philoſophie, welche beſonders ſeit dem Jahre 1785 die deutſchen Gelehrten in Bewegung ſetzte, ward, beſonders von Greiling, Heuſinger und einigen andern, auf Pädagogik angewendet. Nach Kants Tode erſchien ſeine eigne kleine Pädagogik, die ſich, im Grunde weit freyer als die Schriften ſeiner Schüler, in ſeinem Syſtem bewegte. Von den Grundſätzen der Fichtiſchen Lehre ging Fähſe in ſeiner techniſch-praktiſchen Erziehung aus.

## Allgemeiner Rückblick, nebſt Schlußbemerkungen für den künftigen Geſchichtſchreiber.

Welches iſt nun der eigenthümliche Charakter des achtzehnten Jahrhunderts in pädagogiſcher Hinſicht? — Sehnſucht nach Reformation des Ueblichen und Ver-

jährten, der nur zu häufig in Neuerungsſucht ausartete; — Polymathie, die zum Encyklopädismus führen mußte; — Streben nach Ausbildung des Intellectuellen im Menſchen, vielleicht oft auf Unkoſten des Moraliſchen und Religiöſen.

Jene Sehnſucht nach Reform ſetzt Gefühl vorhandner Uebel und Mängel voraus, und wer mag verkennen, daß Uebel und Mängel in Menge vorhanden waren? Daß ſie ſtärker und allgemeiner empfunden wurden, beweiſt aber zugleich, daß ſich das Gefühl, wenigſtens in den Würdigſten des Zeitalters, verfeinert und berichtigt hatte. Je dumpfer der Sinn, je abgeſtumpfter das Gefühl iſt, deſto ruhiger bleibt der Menſch unter dem Druck der Zeit, und merkt es kaum noch daß er gedrückt wird. Selbſt an tyranniſche Erziehung und Schulzucht, ſelbſt an die Gräuel des Pennalismus, konnten ſich Lehrer und Schüler gewöhnen. Jenen war es vordem nicht beſſer ergangen, und dieſe tröſtete der Gedanke, daß ſie es künftig nicht beſſer machen würden. — Aber endlich erwacht hie und da ein kräftiger Geiſt, und ruht nicht, bis die Feſſel gebrochen und der harte Kampf gegen die eiſerne Gewohnheit geendigt iſt.

Die Polymathie war, zum Theil wenigſtens, das Erzeugniß der täglich zunehmenden Erweiterung der Kenntniſſe und Wiſſenſchaften aller Art. Die Zeit reichte nicht mehr hin, ſo vieles auf einem ſo langen Wege zu lernen. Man mußte alſo die Wege abzukürzen verſuchen. Ueberdieß ſchien ein Polyhiſtor — wenn auch vielleicht nicht überall gründlich — doch durch Vielſeitigkeit brauchbarer für die Welt, wie der Vielgereiſte ohnſtreitig der Geſellſchaft willkommner iſt, als der ängſtlich mühſame Topograph und Antiquar ſeiner Vaterſtadt. Man nennt Oberflächigkeit als die Folge hievon. Aber ſollte man nicht auch in Rechnung bringen, daß das Wahre, Gute und Schöne aller Zeiten in Künſten und Wiſſenſchaften, durch die faſt unglaublich verbreitete Lectüre alter und neuer Schriften, und der entſchiedenen Verbeſſerung des deutſchen Geſchmacks, von unzäh-

ligen Menſchen mehr genoſſen wird, als in vorigen Zeiten, wo bloß Griechiſch und Latein gelernt ward.

Das Streben nach Ausbildung des Intellectuellen, war die Folge der Ueberzeugung, die Männer wie Baco und andre lange gehegt hatten, daß man über den Wörtern die Sachen, und über dem Gedächtniß den Verſtand verſäume. Behalten und Merken galt häufig mehr als Begreifen und Anwenden. Aber man fiel in das andre Extrem, und vergaß oft, daß nicht bloß Vernunft das Weſen des Menſchen ausmacht, daß er auch ein Sinnen- und ein Gefühlsmenſch iſt.

Wie ſehr gewiſſe religiöſe, moraliſche, politiſche Ereigniſſe im Lauf des Jahrhunderts, auf deutſche Pädagogik und deutſches Schulweſen eingewirkt haben, — auch dieß dürfte der Geſchichtſchreiber nicht überſehen.

Des Kampfs zwiſchen Myſticismus und Pietismus mit der ſtrengen und kalten Orthodoxie, welche den Buchſtaben der Religion bewachte, indeß der Geiſt entflohen war, iſt ſchon oben gedacht worden. Er gab doch Gelegenheit, daß von beiden Seiten Religion als Hauptprincip in der Erziehung feſtgehalten wurde. Denn irreligiös wollte weder dieſe noch jene Partey erſcheinen, und die deutſchen Fürſten, welche dieſer Parteyen ſie auch begünſtigen mochten, trafen doch wenigſtens in dem Halten auf äußere Religion zuſammen.

Die Regierung Friedrichs des Zweyten änderte unſtreitig auch von dieſer Seite vieles in ſeinen und in andern Staaten. Freyere Grundſätze kamen in Umlauf. Aufklärung ward die Loſung. Ihre Fackel blendete und verſengte eben ſo oft, als ſie erleuchtete. Der ängſtliche Geiſt verſchwand auch aus der Erziehung; von manchem Drucke ward die junge Welt befreyt. Aber ſie wußte oft die Freyheit nicht zu gebrauchen; ihre Lehrer und Erzieher vielleicht noch weniger. Am übelſten ſahe ſich der Clerus behandelt. Er hatte allerdings ſchlimme Fehler in verkehrter, gemißbrauchter, oder gänzlich vernachläſſigter Schulaufſicht zu büßen. Aber die Anklage, daß alles Uebel vom Clerus ausgehe, war doch mit der Thatſache, daß die ſolideſten

Schulverbeſſerungen in gelehrten und Volksſchulen, die gemeinnützigſten Anſtalten für Induſtrie u. ſ. w. gerade durch ehrwürdige Männer dieſes Standes unternommen waren, nicht recht zu vereinigen.

Wie Friedrich der Zweyte, ſo waren ſeine Nachfolger und mehrere Fürſten und Regierungen für die Verbeſſerung des Schulweſens geſtimmt. Aber es traten auch Umſtände ein, welche ihnen beynahe die ganze Sache verdächtig gemacht hätten. Daß man auf einmal alles reformiren, daß man einen durchaus zuſammenhängenden Plan wie mit einem Schlage ausführen wollte, empfahl ſich in der Theorie; denn alles übrige ſchien Stückwerk zu ſeyn. Aber in der Praxis blieb es unmöglich, und ſo gingen Decennien über Projecten verlohren, die zuletzt Unternehmer, Beförderer und Zuſchauer ermüdeten und kalt machten. — Mit der Baſedowſchen Revolution traf ferner unglücklicher Weiſe in Deutſchland die Epoche des Genieweſens zuſammen, und wirkte höchſt ſchädlich auf Erziehung und Schulen. Doch ging ſie ſchnell vorüber. — Die Revolution, welche die kritiſche Philoſophie in der gelehrten Welt unternahm, ſchien Einigen, wie vordem die Wolfiſche, eine gefährliche Tendenz zu haben. Doch hing ſie nur entfernter mit dem Erziehungsweſen zuſammen. Man behauptete höchſtens theoretiſch, daß man bisher ſelbſt den Begriff von Erziehung noch nicht gehörig deducirt und fixirt habe. — Aber ein andrer Zeitgeiſt ging aus von Süden, und wirkte mächtiger auf jeden Stand, auf jedes Alter, auf ganz Europa. Wo ſich alle Bande zu löſen, alle Verhältniſſe zu ändern ſchienen, konnte leicht auch das, was zwiſchen Eltern und Kindern, Erziehern und Zöglingen ſtatt fand, locker werden. Ob die Anmaßung der Jugend gegen das Alter, ob die erſchlaffte Diſciplin zum Theil das Werk dieſes Geiſtes iſt, mag der Geſchichtsforſcher prüfen. Nur vergeſſe er auch nicht, daß es an eben dieſen Uebeln in keinem Zeitalter fehlte, daß auch das Schlimme ſchon zu unverkennbarem Gutem geführt, daß auch von dieſer Seite das entflohne Jahrhundert manche herrliche Saat für das itzige ausgeſtreut hat.

## III.

# Blicke

## auf die neueſte Geſchichte der Pädagogik und Didaktik, beſonders in Deutſchland.

Das neue Jahrhundert ward bey ſeinem Eintritt mit Hoffnungen und Wünſchen gefeyert, wie wohl wenige der vorhergehenden. Auch ſchienen ſich in einzelnen Ländern Europas recht eigentlich für Erziehung und Unterricht Ausſichten zu eröffnen, welche fröhliche Erndten von den reichen Saaten des Vergangenen in der Ferne erblicken ließen. Aber hie und da ging der glücklichſte Zeitpunkt, weil man zu viel umfaſſen wollte, verlohren; auch warfen die trüben Wolken, welche alle Länder gleich in ſeinem erſten Luſtrum bedeckten, auch auf dieſe Ausſichten ihren Schatten. Daher kam im Allgemeinen wenig zu Stande. Im Einzelnen iſt indes mit Ernſt und Liebe gearbeitet, und es hat ſich aufs neue bewährt, daß die ſtille aber ausdaurende Thätigkeit geiſt- und herzvoller Männer gewöhnlich kräftiger wirkt, als alles was von oben kommen und erſt durch einen großen Aufwand von Mitteln ausgeführt werden ſoll.

Mehrere Regierungen, auch des Auslands, lenkten einige Augenblicke ihre Aufmerkſamkeit ganz beſonders auf den öffentlichen Unterricht. Man fing an, ihn für das Ganze gerade eben ſo wichtig als das Finanzfach, die Rechtspflege zu halten, und daher auch, wie wohl überall ſeyn ſollte, eigne Miniſtres de l'inſtruction publique, z. B. in Frankreich unter dem Direc-

torium und in Rußland zu ernennen. Wenn es in dieſem ungeheuren Reiche des Nordens kurze Zeit das Anſehn hatte, als ſolle alles Beſſere vernichtet werden, wenn alle Söhne deſſelben zurückberufen wurden, um ſie vor deutſcher Aufklärung zu ſchützen, ſo übertraf Alexander d. I. Regierung von dieſer Seite alles, was ſeit Jahrhunderten die Geſchichte von Einwirkung eines Regenten auf geiſtige Cultur ſeines Landes durch Anſtalten und Bewilligungen aufſtellen konnte; dagegen im Süden der freyeren Geiſtesbildung in Schulen, Lyceen, Prytaneen, Schranken geſetzt ſind, von welchen, man müßte den Geiſt der politiſchen Conſequenz etwa ausnehmen, für uns nichts zu lernen iſt.

Der preußiſche Staat, hat unter den Staaten Deutſchlands ſeit langer Zeit den Ruhm der Denkfreyheit und Thätigkeit für wahre Aufklärung behauptet. Wenn eine kurze Zeit dieſen Ruhm eine vorüberziehende Wolke zu bedecken ſchien, ſo zeigte ſich zu gleicher Zeit ſo viel Energie unter ſeinen Mitbürgern, namentlich auch bey dem Lehrſtande, daß keine Folgen davon geblieben ſind. Denn zu rechter Zeit gab die Vorſehung einem Monarchen den Scepter in die Hand, auf den man bey dem Beginn des Jahrhunderts vorzüglich hoffend hinblickte, und deſſen Wille zur Beförderung deſſen, was Bildungsanſtalten aller Art, von der höchſten bis zu der geringſten, heben und fördern kann, keine Erwartungen unerfüllt gelaſſen hat. Was in mehreren neuen Provinzen, beſonders in Süd- und Oſt-Preußen, von dieſer Seite geſchehen iſt, ſtellt die beſten Beweiſe davon auf. Das Große und Allgemeine wird noch gehofft, und vielleicht unter günſtigen Zeitumſtänden vollendet.

Noch in einem andern Staate, der bis dahin dem Lichte weniger geneigt war, Bayern, ſchien es heller als irgendwo aufzugehen. An neuen Organiſationen und Planen für hohe und niedere Schulen ward emſig gearbeitet. Aber das Werk entſprach nicht der Erwartung, und wie die politiſche Umwälzung den Wiſſenſchaftlichen und Moraliſchen frommen wird, muß die Zeit lehren. (S. oben S. 384 *k.* ff.)

Vieles wäre, wie einzelne Beyſpiele beweiſen, überall wohl weiter gediehen, wenn weniger Zeit an Projecten und Entwürfen

verſchwendet, viel weniger geſchrieben, weit mehr gehandelt, wenn den höheren Staatsbeamten und Fürſten erſt im Einzelnen durch die That anſchaulich gemacht wäre, was ſich nach und nach für das Allgemeine thun laſſe; wenn man endlich die Verſtändigen und Patriotiſchen jedes Orts mehr aufgemuntert, belebt, unterſtützt, als ihnen gemißtraut und ſie einem Zwange unterworfen hätte, der ſie drückte und lähmte; wenn endlich dem vorhandnen Guten mehr aufgeholfen, als eine allgemeine Wiedergeburt bezweckt wäre, in der ſo leicht manches alte kräftige Leben erlöſchen könnte.

---

Unter den Beſtrebungen Einzelner iſt die Peſtalozziſche, die ſich als eine völlige Umſchaffung des bisherigen Unterrichtsganges ankündigte, unſtreitig die merkwürdigſte. Ueber ihren Urſprung, Geiſt und Zweck iſt an einem andern Ort (S. 319 ff.) ausführlich geredet. Nach einigen Decennien wird der pädagogiſche Geſchichtſchreiber die Data vollſtändig vor ſich haben, um über die Wirkungen urtheilen zu können.

Daß von ſo vielen Orten her, auch auf Veranlaſſung ſo mancher Regierungen, Reiſende aller Art und unter ihnen ſehr vorzügliche Männer, die Anſtalten in der Schweiz beſucht und geprüft haben, beweiſt übrigens das nicht erkaltete Intereſſe an der großen Angelegenheit der Menſchenbildung, der Erziehung. — Auch kann man ſchon itzt mehrere nach Peſtalozzis Ideen gebildete Unterrichtsanſtalten, ſowohl im Auslande als in Deutſchland, nennen, die auf jeden Fall als Experimentalſchulen einen Werth haben, und von niemand, der ſie näher kennen zu lernen Gelegenheit hatte, überſehen werden ſollten.

Auch Oliviers Arbeiten für den Elementarunterricht ſind tiefer als alle ähnliche, beſonders in den Sprachmechanismus eingedrungen.

---

Endlich gehört es auch zu dem Eigenthümlichen des Zeitalters, daß die ſpeculative Philoſophie ein wärmeres Intereſſe als vordem an der Pädagogik und Didaktik genommen hat. Daß ſich dabey Sektengeiſt und ſeine gewöhnliche Folge, Inhumanität mancher Art und Syſtemdünkel, vielfältig offenbarte,

gehört zu dem Vorübergehenden. Das Bleibende iſt das Originale vom Hergebrachten Unabhängige ſo mancher Anſicht; die tiefere Erſchöpfung mancher Materien, hoffentlich auch die Vermehrung der öffentlichen Lehrſtühle der Wiſſenſchaft. Mehrere geiſtreiche Werke haben dieſem Studium ihr Daſeyn zu verdanken, unter welchen Wagners, Schwarz, Herbarts Erziehungslehren, nebſt mehreren echt philoſophiſchen Beurtheilungen der neueſten Lehrmethoden in öffentlichen Blättern, beſonders der neuen Jen. Allg. Lit. Zeit., vorzüglich genannt zu werden verdienen.

Ein eignes — dem Kenner der philoſophiſchen Geſchichte gleichwohl nicht ganz neues — Phänomen, iſt dabey der Einfluß einer gewiſſen Art von Speculation, der man ſogar den Vorwurf des Atheismus gemacht hat, auf das Religiöſe, welches in merkwürdigem Contraſt ſteht mit einigen früheren pädagogiſchen Principien. Wenn die letzteren die religiöſe Erziehung den reiferen Jahren vorbehalten und mehr zur Sache des Verſtandes gemacht wiſſen wollten, ſo dringt ein gewiſſer naturphiloſophiſcher Myſticismus auf eine recht frühe Anregung frommer Gefühle. Davon können, wie man auch über die Principien denke, die Wirkungen, wenn ſie allgemeiner werden ſollten, zufällig wohlthätig ſeyn, da wir in Gefahr einer kalten Erſtarrung an Begriffen und Formen zu ſchweben ſchienen.

---

Wenn übrigens für das Fortſchreiten der Geiſtesbildung, beſonders in manchen Reichen der Wiſſenſchaften und Kunſt, auch das neue Jahrhundert auf mancherley Weiſe geſorgt, auch neue Anregungen der intellectuellen Kräfte herbeygeführt hat, ſo ſcheint dagegen, wenn man einen Blick auf unſre politiſchen Verfaſſungen wirft, und das Unglaubliche und Unerhörte, was ſich ſchon in ſeinen erſten ſechs Jahren ereignet hat, mit allen ſeinen nächſten und entfernteſten Wirkungen überrechnet, die Aufgabe der Erziehung immer ſchwerer zu werden. Die ewig waltende Vorſehung weiß allein, welchen Zeiten unſre Generation entgegen wächſt; ſie kennt Mittel, die wir nicht kennen, eine allgemeine Unterjochung der Geiſter und der Kräfte zu verhüten. Aber uns, die wir dem jugendlichen Geiſt und Charakter ſeine Richtung geben ſollen, erinnert ſie durch große Zeichen der Zeit, daß es vor allen Dingen Selbſtſtändigkeit, Selbſtverleugnung und Muth iſt, womit das künftige Geſchlecht ausgerüſtet ſeyn muß, wenn es Recht und Freyheit ſchützen ſoll, um nicht ſelbſt unter ihren Trümmern begraben zu werden.

# Ueberſicht

## der im dritten Theil abgehandelten Materien.


**I. Zuſätze und Erläuterungen zu dem erſten und zweyten Theil.**

I. Ueber den Begriff, den Zweck und die höchſten Grundſätze der Erziehung. (Zuſatz zu 1 Th. 1 Abſchn. 1 Abth.) S. 4 — 37

II. Kritik und nähere Beſtimmung der Erziehungsmaxime: Man müſſe den Menſchen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen. (Zuſatz zu 1 Th. § 17. 18. vergl. mit 110. 127.) S. 38 — 74

III. Ueber die wiſſenſchaftliche Pädagogik und Didaktik. (Zuſatz zu 1 Th. 11. 12.) S. 74 — 89

IV. Ueber körperliche Gewöhnungen. (Nachtrag zu 1 Th. 19. 39.) S. 90 — 99

V. Ueber die Prüfung urſprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt, und mit beſonderer Rückſicht auf einige neuere Hypotheſen. (Nachtrag zu 1 Th. 62. 84. 2 Th. 94.) S. 100 — 144
- Früheſte Erſcheinungen an dem Kinde. § 1. 2.
- Phyſiognomiſche und pathognomiſche Beobachtungen. § 3.
- Unbrauchbarkeit der Gall'ſchen Kranioſcopie für Pädagogik. § 4.
- Phyſiologiſche Anſichten. Temperament. § 5.
- Beachtung fremder Urtheile. § 6.
- Eigne Beobachtung. § 7.

VI. Ueber die intellectuelle Bildung der Kinder im früheſten Alter, nebſt Bemerkungen über Bilderbücher und Spielgeräth. (Zuſatz zu 1 Th. 42 — 45. — 46. 47. 50.) S. 145 — 184
- Ueber die naturgemäßeſte Einwirkung der Eltern und andrer Geſellſchafter auf junge Kinder. § 1 — 8.
- Kritik der Bilderbücher. § 9.
- Ueber Spielgeräth. § 10.

VII. Ueber die Uebung der Gedächtnißkraft mit Rückſicht auf die neueſten Bearbeitungen der Mnemonik. (Zuſatz zu 1 Th. 52. 53.) S. 185 — 204.

VIII. Ueber die Bildung des Schönheitsſinns und äſthetiſcher Sitten. (Zuſatz zu 1 Th. 77 — 80. 211 — 215.) S. 205 — 231

IX. Ueber moraliſche und religiöſe Erziehung. (Zuſatz zu 1 Th. 64 — 71. 81 — 130.)
- A. Ueber das früheſte Erwachen und die erſte Bildung moraliſcher und religiöſer Gefühle. Mit Rückſicht auf Peſtalozzi's Ideen. S. 232 — 245
- B. Ueber den pädagogiſchen Werth moraliſcher Vorſchriften und Sittenregeln. (1 Th. 95. 98.) S. 246 — 256
- C. Ueber die Wichtigkeit eines ruhigen, beſonnenen und geduldigen Charakters für den Erfolg der moraliſchen Erziehung. S. 257 — 265
- D. Ueber die Wichtigkeit des Familienſinnes und des Einfluſſes älterer Geſchwiſter auf Jüngere. (2 Th. 52 — 56.) S. 265 — 268

E. Ueber den Gebrauch der Beyſpiele in der moraliſchen Erziehung zur Aufmunterung und Warnung. (Zuſ. zu 1 Th. 98.) S. 269—272
F. Hauptrückſichten bey der Erziehung der Kinder aus den höheren Ständen. (Vergl. 2 Th. 4 Abſchn. 227.) S. 273 — 286
X. Nachträge und Zuſätze zu der Theorie des Unterrichts. S. 287. 288
A. Ueber den Unterricht im Leſen, Schreiben und Zeichnen. S. 289 — 310
Olivierſche Lehrart.
B. Vom Unterricht in der deutſchen Sprache. S. 311 — 313
C. Vom Unterricht in fremden Sprachen. (Zuſatz zu 1 Th. 202.) S. 313 — 316
D. Der Religionsunterricht in Volksſchulen als vielſeitiges Bildungsmittel. (1 Th. 216. 2 Th. 164.) S. 316 — 319
E. Beyträge zur Beurtheilung der Peſtalozziſchen Grundſätze und Methoden des Unterrichts. S. 319
Hiſtoriſch literariſche Vorerinnerungen. S. 319 — 325
Beyträge zur Beurtheilung. S. 326 — 384
Grundprincipien der P. Methode nebſt Beurtheilung derſelben. § 1.
Nothwendiger Mechanismus. § 2.
A B C der Anſchauung. § 3.
Maaß- und Zahlenverhältniſſe. § 4.
Anwendung der P. Methode auf andere Gegenſtände des Unterrichts. § 5.
Nothwendigkeit einer gleichen Elementarbildung für alle Stände. § 6.
Beweiſe für den Werth der Methode auf Thatſachen gegründet. § 7.
Wünſchenswerther Einfluß der P. Grundſätze auf die Verbeſſerung herrſchender Fehler des Unterrichts. § 8.
1) Einfluß auf die Beſchränkung der Lehrgegenſtände.
2) Einfluß auf Planmäßigkeit und Gründlichkeit bey der Behandlung aller Objecte des Unterrichts.
3) Einfluß auf die Beſtimmung der Grenzen unſrer katechetiſch-ſokratiſchen Lehrart, beſonders bey den ſogenannten Verſtandesübungen.
4) Einfluß auf Sprachfertigkeit.
F. Kritiſche Bemerkungen über allgemeine Lehrplane und Lehrformen. (Nachtrag zu 1 Th. § 133. vergl. 153. 154.) S. 384 *i*)
II. Beyträge zur Geſchichte der Pädagogik und Didaktik.
I. Ueberblick der allgemeinen Geſchichte des Erziehungs- und Schulweſens bis zum Ende des ſiebzehnten Jahrhunderts. S. 388
II. Anſichten der deutſchen Pädagogik und ihrer Geſchichte ſeit dem Anfang des achtzehnten Jahrhunderts. S. 400
A. Frankiſche Schule. S. 407
B. Schule der Humaniſten. S. 421
C. Schule der Philanthropen. S. 434
D. Eklektiker. S. 447
III. Blicke auf die neueſte Geſchichte der Pädagogik und Didaktik, beſonders in Deutſchland. S. 457

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Niemeyer, August Hermann,

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner

Bd.: 3

Halle 1806

Bamberg, Staatsbibliothek -- Paed.o.17-a(3
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11758534-5
VD18 15446034-001